نموذج ترخيص

أنا الطالبة: أمل علي محمد وساس أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

فاعلية نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعية نحو تعلّم اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: أمل علي محمد وساس

التوقيع: أمل وساس

التاريخ: ٢٠١٥/٧/١٧

فاعليّة نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف السابع الأساسيّ في الأردن

إعداد

أمل علي محمد وساس

المشرف

الأستاذ الدكتور عدنان سليم العابد

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنيّة

حزيران - 2015

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها (فاعليّة نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي في الأردن) وأجيزت بتاريخ / /2015

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الأستاذ الدكتور عدنان سليم العابد، مشرفًا أستاذ - مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها	....
الأستاذ الدكتور نايل درويش الشرعة، عضوًا أستاذ - مناهج اللغة الإنجليزيّة وطرائق تدريسها	....
الأستاذ الدكتور عبد الكريم سليم الحداد، عضوًا أستاذ - مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	....
الأستاذ الدكتور أمين بدر الكخن، عضوًا أستاذ- مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها جامعة العلوم الإسلاميّة	....

الإهداء

إلى روح والدي، الرجل العظيم – رحمه الله– الذي زرع فينا الحب والسعادة والفخار، ثم سبقنا إلى الفردوس قبل أن يتذوق غرس يديه

إلى والدتي، دفقة الرحمة والحنان إلى قلبي، سيدة أيامي التي ارتضيت أن أكون أمة على أعتابها، عنوان وجودي وسبب سعادتي، وبابي المفتوح إلى الجنة بإذن الله

إلى أختي الوحيدة رفيقة الدرب، وحبيبة القلب

إلى إخوتي، سندي الذي شددت به عضدي

إلى أبنائي الذين أضافوا لحياتي الكثير من السكر

إلى أحبتي الذين أمطروني بالدعاء فجاءت أمطارهم لطفًا من الله وتوفيقًا

الباحثة

أمل علي وساس

الشكر والتقدير

الحمد لله من قبل هذا ومن بعد، المستعان على هذا وما بعد، قاضيّ الحاجات ومسدد الرميّات، رفيع الدرجات، عظيم الهبات، ربّي وربّ كلّ شيء، من قبل الخلق، ومن بعد.

الحمد لله الذي اختار من البريّة هاشمًا، ومن نسل هاشم اختار محمدًا سراجًا منيرًا، هاديًا ومبشرًا ونذيرًا، سيّد الأكوان، عظيم الشأن، حبيب الرّحمن، سيدنا وهادينا محمد عليه الصلاة والسلام.

ها أنا ذا قد وصلت إلى نهاية هذا العمل، بعد فترة من التعب المحبب، الذي أخرج إلى النور جهدًا بسيطًا، سعيّت فيه لمساعدة معلّم اللغة العربيّة في عرض طريقة جديدة يمكنه استخدامها في سبيل الوصول بالطّالب في مدارسنا، إلى المستوى المطلوب لإتقان مهارتين من مهارات لغة الإعجاز التي كرمنا الله بها، تدفعه رغبة نحو تعلّمها؛ لأنها عنوان شخصيّتنا ومصدر فخرنا واعتزازنا .

إنني إذ أقدم هذا العمل بكلّ ما فيه من قوّة وضعف، لا يسعني في هذا المقام إلّا أن أتقدم إلى أستاذي الذي كان إشرافه على رسالتي، رفعة لي، وعزّة، وقوّة دفعتني دومًا لألحق بركبه علني أتشرف بأن يقال عني تلميذته، وهذا يكفيني، ولكن حالي معه كان كحال أبي عقيل مع مروان ابن الحكم حين قال فيه: "رأيت رغبته في الإنعام فوق رغبته في الشكر، وحاجته إلى قضاء الحاجة أشدّ من صاحب الحاجة". ورغم هذا، فإنّ ما يثلج صدري أنني غدوت اليوم شمعة جديدة ينير بها الدّرب، ولسانًا لاهجًا آخر يدعو له أخًا، وأستاذًا، وإنسانًا، بكل ما تحمل الكلمة من معنى، أن يبارك في أيامه، وحروف كلماته، وعلمه الذي ننهل من ينابيعه على الدوام.

كما أتقدّم بالشكر، وعظيم الامتنان للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة: الأستاذ الدكتور نايل الشرعة، الأستاذ الدكتور أمين الكخن، والأستاذ الدكتور عبد الكريم الحدّاد؛ على تفضلهم بقبول المشاركة في مناقشة هذه الأطروحة، ، وإبداء الملاحظات القيمة والمفيدة التي أثرت هذا العمل المتواضع.

وإن أنسى، لا أنسى محبتي وشكري للزملاء من منتسبي وزارة التربيّة والتعليم في لواء قصبة عمّان، وأخصّ بالذكر إدارة وطالبات مدرسة حي العماوي الأساسيّة ولا أنسى كذلك

فضل السيدة سمرمحمد نوفل معلّمة اللغة العربيّة؛ لما قدمته من جهد ومساعدة أثناء تطبيق النموذج خلال فترة تنفيذ الدراسة، كان له أكبر الأثر في نجاح العمل.

واعترافًا مني بالجميل، وحسن الخلق، والتواضع الذي يمثل القدوة، والمثل، للمعلم الراقي المتميز، والموجود دائمًا وبكلّ فخر واعتزاز في مدارسنا، أتقدم من الكاتبة الأردنية، المعلمة الرائعة السيدة أمل عبده الزعبي بجزيل الشكر وعظيم الامتنان؛ لما قدمته لي من مساعدة ونصائح مفيدة أثرت العمل.

الباحثة

أمل علي وساس

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

فاعليّة نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي في الأردن

إعداد

أمل علي وساس

المشرف

الأستاذ الدكتور عدنان سليم العابد

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى قياس فاعليّة نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة، لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في الأردن.

اختير أفراد الدّراسة من طالبات الصّف السّابع الأساسي، بطريقة قصديّة، في مدرسة حي العماوي الثانوية للبنات، وعينت شعبتان عشوائيًا؛ إحداهما تجريبيّة، وعددها (26)، طالبة والأخرى ضابطة، وعددها (26)، طالبة، وقامت المعلّمة نفسها بتدريس المجموعتين.

أعدّت الباحثة اختبارين، أحدهما لمهارة الاستماع، والآخر لمهارة المحادثة، وطوّرت مقياسًا للدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة. وللتحقق من صدق الأدوات، تم عرضها على هيئة محكّمين من الخبراء والمتخصّصين، وأخذت ملحوظاتهم، ثم حُسب معامل الثبات بوساطة إعادة التطبيق، وبلغ لاختبار لمهارة الاستماع (0.75)، ولاختبار المحادثة (0.90)، ولمقياس الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة (0.94)، وتعدّ هذا القيم مناسبة للدراسة.

تمّ تطبيق الدّراسة وفق الإجراءات الآتية:

- إجراء اختبار قبلي، بعدي لأفراد عينة الدّراسة، باستخدام اختبار مهارة الاستماع ومهارة المحادثة، واستبانة الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة.

- تطبيق نموذج زاهوريك على خمس وحدات دراسيّة على العينة التجريبيّة، فيما دُرست العينة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة.

ل

أجري التحليل الإحصائي المناسب، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة، لدى طالبات الصّف السّابع الأساسي تعزى إلى طريقة التّدريس، لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اكتساب مهارة المحادثة لدى طالبات الصّف السّابع الأساسي، تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة، لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اكتساب مهارة الاستماع تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس، والدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة خلفيتها وأهميتها

المقدمة:

تنبع أهميّة المهارات الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، في اللغة العربيّة من كونها وسيلة الاتصال الكفيلة بربط المجموعات الاجتماعيّة في أكثر من مكان برابط اللغة الذي تمثله هذه المهارات؛ كونها الأعمدة التي تربط مفرداتها، جملها، أنظمتها المختلفة، وتعبر عن مكونات النفس، وثقافة الأفراد وتتحدث عن شخصياتهم، وأفكارهم، ومعتقداتهم، وتوضح مرتكزاتهم الحضارية، ومرجعياتهم البيئيّة ببساطة ويُسر، وذلك بمجرد النظر في طرق استماعهم ومحادثاتهم مع الآخر. ولا تكتفي هذه المهارات بالتعبير عن الفرد، بل تسعى لمنحه مزيدًا من الخبرات والمعلومات من خلال الاستماع لغيره، ومناقشته ومحاورته، في سبيل الوصول إلى الحقيقة التي نبحث عنها جميعًا.

إنّ توافر هذه المهارات بشكل متكامل، ومتداخل بانسيابيّة، وتنظيم عميق، ضرورة ملحّة حتى يحصل الموقف، أو الحدث اللغوي بشكل صحيح، وإلّا تعرضت الرسالة اللغويّة للانهيار وفقدت وظيفتها. فكما هو معلوم فإنّ الحدث اللغويّ يقوم على نيةٍ بتبليغ رسالة أو فكرة إلى الآخر، وهنا يتم تحويل هذه الرسالة إلى نظام رمزي لغويّ، ثم تصل الرسالة عبر الكتابة أو النطق إلى مستمع، أو قارئ يقوم بالتعرف السمعيّ أو البصريّ على الرسالة، ويحولها مرة أخرى إلى نظام رمزي لغوي يقوم بعدها بعمليّة معقدة من محاولة الفهم ،والتحليل ،والتفسير والنقد، والتقويم (مدكور، 2006).

إنّ أطراف الأداء اللغوي تقوم على أساس العلاقة التبادليّة بين التحدث والاستماع، والتي تمثل رسالة لغويّة شفويّة من حيث التأثير والتأثر، والخلل في أيّ منهما يعني تشويه الرسالة اللغويّة، وفقد وظيفتها، وكذلك الحال في الرسالة الكتابيّة وطرفيها: القراءة والكتابة. وعلى هذا فإنّ الاستماع والمحادثة مهارتان من الأهمية بمكان، بحيث يمكن لهما أن تعبرا عن الفرد وطريقة حياته، وثقافته، وميوله، حيث تملكان القدرة على تحويل مكونات النفس إلى سجلٍ مفتوحٍ أمام الآخرين، وبما أنّ تعلّيم اللغة في أيّ مجتمع كان يقوم على ثلاثة أهداف رئيسة تتمثل في: القدرة على فهم المادة المقروءة فهمًا واضحًا، والقدرة على استخدام اللغة كلامًا وكتابة بوضوح ودقة كافيين، والقدرة على إنشاء المعاني الجديدة، وتوضيح المعاني الغامضة

وإدراك العلاقات بين المعاني المختلفة، وتنظيمها تنظيمًا يؤدي إلى تحقيق أغراضها، والقدرة على إصدار الأحكام (خاطر والحمادي و طعيمة وشحاتة، 1986)، ولأن المدرسة هي المكان الرسميّ الذي منحه المجتمع حق الوصاية على الأبناء، وتدريبهم، وتعليمهم هذه اللغة، وتمكينهم من مهاراتها، كان لا بدّ للقائمين على مناهج اللغة العربيّة وتدريسها، من النظر إلى هاتين المهارتين بشيء من التدقيق، وكثير من البحث؛ لإنتاج أفراد قادرين على الاستماع للآخر ومنحه الحق في التعبير عن رأيه- أيًا كان- عبر سلسلة من المهارات الفرعيّة التي تمثّل في مجموعها مهارة الاستماع، ثم تعطيه الحقّ في التحدّث والتعبير عن نفسه دون التعريض بالآخرين، أو سلبهم حق الكلام.

إنّ إنتاج مثل هؤلاء الأفراد، يقع بالدرجة الأولى على عاتق المدرسة، ممثلة بمعلّم اللغة العربيّة أولًا، والمعلّم بشكلّ عام ثانيًا. كما إنّ وضع الخطط المدرسيّة؛ لإنتاج الفرد المستمع لغيره، المتحدث مع غيره بالدرجة المقبولة اجتماعيًا، إنما يصبح ضمن مسؤوليات المدرسة التي تبحث عن تغيير حقيقي في بنيّة أفرادها، الممثلين لأوطانهم ولمدارسهم وأسرهم، وإن تشاركت الأسرة والمجتمع المحيط بالطالب المسؤوليّة، إلّا أنّ المدرسة تحمل العبء الأكبر منها، مع لفت النظر إلى ضرورة صناعة الدافعيّة في نفس الطالب؛ ليقبل على تعلّم اللغة العربيّة، تدفعه الرغبة الجادة في إتقان هذه المهارات، واستخدامها في حياته اليوميّة، إضافة إلى دورها في استثارة، وتوجيه اهتمامات الطلبة من خلال:

- استثارة حاجات الطلبة للانجاز والنجاح (العويهان، 2007).
- استخدام برامج مناسبة للتعزيز.
- توفير المناخ التعليمي الصحي، ويكون ذلك خلال إشباع الحاجات الأساسية للطلبة مثل الانتماء والأمن، والتقبل واحترام الذات

ونظرًا لأهميّة الطريقة التدريسيّة في عمليّة التعلّم والتعليم؛ لأنّها الناقل الرسمي للمادة الدراسيّة للطلبة بشكل منظم، وهي إحدى الخطوات الضروريّة التي يستخدمها المعلّم في مهنته وتختلف باختلاف المعطيات، والمتطلبات، والأهداف المنشودة، ولأنّها تعدّ من الأسباب المؤدية إلى تحسن التحصيل الدراسي عند الطلبة إذا تم اختيارها بشكل دقيق ومناسب، وتعدّ سببًا إلى ضعف التحصيل لديهم؛ لشعورهم بالملل، وفقدان الدّافعية للتعلّم نتيجة الطرق التدريسيّة الاعتياديّة، كان من الطبيعي البحث عن الطرق والأساليب، التي تعتمد على خبرات الطلبة وممارساتهم لنشاطات المادة وتؤدي بالتالي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي وتحقيق تعلّم فعّال، بالتزامن مع صناعة الدافعيّة لدى الطّالب (عون، 2012).

ولأنّ العالم يتعرض من حولنا في كلّ يوم لتطورات هائلة في جميع نواحي الحياة: السياسية والاقتصاديّة، والعلميّة، مما انعكس على دور المدرسة، وما تقدمه من معرفة باستخدام طرق تدريسيّة مختلفة؛ لتتمكن من إعداد المتعلّم بما يمكّنه من مواكبة التطورات الأخرى التي تدور حوله، ولأن الأردن شأنه شأن بقية الدول التي تسعى جاهدة؛ لتقديم مشاركة جادة في هذا الدور العالميّ الجديد، من خلال إعداد أفراد قادرين على مواكبة كل جديد، عبر تنافس شريف بإمكانات وقدرات طلابها، فقدمت مشروع الاقتصاد المعرفي في عام (2003)، والذي يدعو إلى إصلاح المنظومة التعليميّة في الأردن، وبصورة شاملة. وقد كان من أهم مكوّنات هذا البرنامج تطوير المناهج التربويّة، وممارسات التدريس الصفيّة، وبناءً على ذلك سعى التربويّون إلى تطوير الطرائق، والاستراتيجيات التعليميّة بما يحقق الأهداف المنشودة.

وفي خضم البحث وراء كل جديد في المجال التربويّ، ظهر اهتمام كبير منذ نهاية الثمانينات لتجريب العديد من الطرق غير التقليديّة، في عمليتي التدريس والتعلّم، وظهرت النماذج، والاستراتيجيّات البنائيّة القائمة على النظريّة البنائيّة، التي عرفها المعجم الدولي للتربيّة بأنها :"رؤيّة في نظريّة التعلم، قوامها أن الطفل يكون نشطًا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطريّة مع الخبرة (زيتون وزيتون، 2003). والتي انصبت على كيفية بناء المعرفة بشكل سليم عند الطالب، من خلال تغيير دوره في العمليّة التعليمية التعلّمية وتحويل دور المعلّم إلى رسم الخطط التدريسية دومًا لكيفية إيصال الطالب إلى المعرفة الجديدة عبر فهم ما يحصل داخل ذهن الطالب، وتوزيع الأدوار، ورسم الطرق، واستخدام الأساليب الموصلة للمعلومة الجديدة بسلاسة، بناء على ما يحتفظ به الطالب من خبرة سابقة، بل ومع التركيز على نشر المعرفة، واستخدامها والإفادة منها في الحيّاة الاجتماعيّة للطالب.

لقد أثبتت النماذج التدريسيّة المنبثقة عن النظرية البنائية فائدتها، وقيمتها الكبيرة في عمليّة التعليم والتعلّم وخاصة في مجال العلوم، مما دعا المهتمون في مجال تطوير المناهج إلى الإفادة من هذه النماذج في تدريس العديد من المواد ومنها اللغة العربيّة.

من هنا جاء التعلّم البنائيّ كنظريّة تربويّة معاصرة، ضاربة في عمق النظريّة المعرفيّة المقدّرة علميًا وتربويًا، وتهتم بما لدى المتعلّمين من مخططات مفاهيمية، وبتطبيقها النشط والفعّال في المواقف الجديدة، ونقل الخبرة والمعرفة للإفادة منها في بناء خبرات جديدة في مواقف جديدة، أضف إلى ذلك الضّعف العام في اللغة العربيّة، لتمثل بمجملها سببًا مهمًا وراء تقصي القائمين على اللغة العربيّة عن نماذج تدريسيّة جديدة، تخدم تدريس اللغة العربيّة، من خلال ربط الخبرة السّابقة، باللّاحقة ثمّ توظيف المعرفة الجديدة في المواقف الحياتيّة، دون إغفال

أهميّة تحقيق التكامل بين جميع أعضاء الجسد اللغويّ الواحد لتحقيق الهدف المنشود. ومن أجل تحقيق هذا لا بدّ لنا من استخدام طريقة تدريس ذات معايير دقيقة تحقق الفاعليّة المنشودة والتي يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- هي الطريقة التي تيسر التعلّم، وتعمل على تنظيمه وتوظيف كل مصادره المتوفرة في البيئة التعليمية والتعلّميّة (أبو راس، 2013).
- وتكون على شكل خطوات تشمل مصادر التعليم، الأنشطة التعليمية والتعلمية، التقويم والتغذية الراجعة، والوقت اللازم.
- تحقق الأهداف المرجوة بسرعة، وبأقل جهد ووقت مع وجود الفاعليّة.
- تراعي الخصائص النمائيّة للطلبة، وكذلك المبادئ التربويّة والنفسيّة.
- توفر الأمن والدافعيّة والثقة بالنفس، والنجاح لدى الطلبة.
- تراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة.
- تستغل قدرات الطلبة إلى أبعد الحدود الممكنة.
- تراعي طريقة البحث والتفكير الخاصة بالمادة الدراسيّة.
- تنمي القدرة على التفكير لدى الطلبة.
- تنمي القيم والاتجاهات لدى الطلبة، وكذلك المهارات والكفاءات.
- تتصف بالمرونة، وذلك بأن تستغل المتغيرات في البيئة التعليميّة.

ولا يخفى أثناء ذلك بأنّ تعلّم اللغة العربيّة، مرتبط بالرغبة، وتوافر الدافعيَة نحو تعلّم هذه اللغة وهو ما قد نفتقر إليه في مدارسنا، وقد يؤثر ذلك بشكل واضح على إتقان المهارات اللغويَة بشكل عام، والذي إن أفاد الطالب بشيء، فقد يمكّنه في أحسن الأحوال من حفظ متطلبات المهارة لغايات مجاوزة الاختبارات المدرسيّة، مع شك في حدوث قصور واضح في توظيف المهارة أو صناعة التكامل بينها، وبين غيرها من المهارات. ولعلّ نموذج زاهوريك، وفق تعليمات النظريّة البنائيّة التي قامت على أدوار محددة للمتعلّم يقوم فيها بدور المناقش، الباني للمعرفة، من خلال الحوار مع الآخرين والمبتدع للعلوم والمعرفة، يمثل واحدًا من هذه النماذج التدريسيّة التي قد يكون لها دور في تعلّم اللغة العربيّة، وهو ما حدا بالباحثة إلى النظر في هذا النموذج وتقصّي دوره في تعلّم الاستماع والمحادثة، كمهارتين فاعلتين لتحقيق مهمة الاتصال اللغوي بين أفراد اللغة الواحدة .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظت الباحثة خلال فترة عملها الطويل في ميدان التربيّة والتعلّيم، وجود ضعف شديد عند الطّلبة في جميع مهارات اللغة العربيّة، وبالذات في مهارتي الاستماع والمحادثة، وكم واجهت من المواقف التي بقي فيها الطّالب غير قادر على التعبير عن نفسه حتى في أبسط أحداث الحياة اليوميّة، التي تتطلب منه التواصل مع غيره في المدرسة، وخارجها فيقف مذهولًا محرجًا صامتًا، دون أن ينبس ببنت شفة. وكذا الحال في حدوث الكثير من أخطاء التواصل مع الآخرين؛ بسبب عدم قدرة الطّالب على التركيز الذهني مع المتحدث، وإسقاط ما تعلّمه من مهارات الاستماع الجيد على المواقف الحياتية في داخل المدرسة، فيجيب بشكل خطأ، وربما طلب إعادة الحديث أو السؤال مرة بعد مرة.

كما إنّ المتتبع لعمليّة تدريس اللغة العربيّة في الأردن، يجد أن الشكوى لا تنقطع من تدني مستوى الطالب، وقدرته على اكتساب مهارات اللغة تحصيليًا واجتماعيًا، وفي جميع المراحل الدراسيّة، فعلى المستوى العربي، جاء المؤتمر الدولي الثاني للغة العربيّة تحت عنوان اللغة العربيّة في خطر: الجميع شركاء في حمايتها. والذي جرى في دبي في الفترة من (7-10 مايو 2013)، الإقرار بضعف الطلبة في اللغة العربيّة في المدارس الحكوميّة والأهلية، وتقدم الباحثون في هذا المحور بالعديد من الأبحاث حول الأسباب المؤديّة إلى هذا الضعف، وكان منها البحث المقدم من الدكتورة (انتصار ميلود زايد) من جامعة الزاوية - ليبيا بعنوان: الطرق الممكنة لرفع مستوى مهارات وقدرات الطلاب في اللغة العربيّة، والذي أرجعت الضعف فيه إلى أسباب عدة منها: عدم الاهتمام بتطوير المهارات اللغويّة للطالب، والتي تتطلب التركيز على المشاركة الفعّالة والتواصل السلس، وأوصت بالآتي لعلاج المشكلة:

- الاهتمام باللغة العربيّة وبالوسائل المساعدة على تعلّم مهاراتها.
- إسناد العمل في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي لمعلّمي اللغة العربيّة الأكثر خبرة وعلمًا، ووعيًا بطبيعة الطالب، ومطالب تدريس المادة والاتجاهات المعاصرة في هذا المجال.
- عقد دورات مستمرة لرفع كفاءة المعلّمين أثناء الخدمة؛ لتطوير قدراتهم العلميّة والثقافيّة.
- إجراء البحوث والدراسات التي تعين على وضع ضوابط، ومعايير لمفردات اللغة في مراحل التعليم الأساسي.
- تشجيع الطلبة على التدريب المستمر على فنون القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع بمرحلة التعليم الأساسي بصورة خاصة.

أمّا على الصعيد المحلي، فقد أعلن وزير التربيّة والتعليم في (26- 10- 2014)، أن نسبة الإخفاق في مادة اللغة العربيّة للامتحان التحصيلي، الذي تم إجراؤه لطلبة الصفوف الثلاث الأولى في الأردن وصلت إلى حوالي مئة ألف طالب في قراءة الحروف. مما حدا بالوزارة إلى رفع درجة العمل إلى أقصاها في المدارس؛ لمعالجة هذه المشكلة، وذلك من خلال وضع خطة علاجيّة لرفع مهارات الطلبة في الصفوف الثلاث الأولى، من خلال مناهج جديدة تمّ تدريب المشرفين عليها تمهيدًا لتدريب المعلّمين في المدارس، وتتدرج هذه المهارات من الاستماع إلى امتلاك جميع مهارات اللغة العربيّة. ومن الخطط العلاجيّة أيضًا تكثيف زيارات المشرفين للمعلّمين، ووضع برنامج علاجيّ، من خلال أنشطة إثرائيّة لمهارات اللغة العربيّة، فضلًا عن إضافة ست حصص دراسيّة إلى الجدول الدراسيّ، للصفوف الثلاثة الأولى، وذلك انطلاقًا من حرص الوزارة على تعزيز امتلاك المهارات الأساسية، وتنميّتها لدى طلبة هذه الصفوف، بما يسهم في دعم تعلّم الطلبة المباحث جميعها، وتعزيز قدراتهم، ومعالجة أيّ جوانب ضعف تعلّيمي لديهم. كما تقرر إضافة حصتين دراسيتين، من أجل تعزيز مهارات الطلبة في القراءة باللغة العربيّة وذلك من خلال التركيز على دعم قدرات الطلبة على القراءة الجهرية، وتكليفهم قراءة نصوص من القرآن الكريم، وقراءة القصص الهادفة والداعمة (جريدة رم 27- 10- 2014، الساعة 8:28).

كما أشار العديد من المشاركين في الكثير من مؤتمرات اللغة العربيّة، التي جرت برعاية المجمع العربي الأردني، إلى ضعف الطالب في مادة اللغة العربيّة، ومهاراتها الأربعة وأرجعت هذا الضعف إلى أسباب عدة من أهمها: طرق التدريس، وضعف المعلّم. هذا ومن اللافت ما جاء في الموسم الثقافي الثامن والعشرين لمجمع اللغة العربيّة الأردني للعام (2010) على صورة مؤتمر علمي شعاره "اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة للصفوف الأربعة الأولى ومرحلة ما قبل المدرسة "في المدة (26 – 28) تشرين الأول 2010، وقدمت العديد من التوصيّات كان منها :

- الإفادة من نظريات اكتساب اللغة، والاتجاهات الحديثة في تعلّم اللغة العربيّة، وتعليمها عبر مواقف حيّة وطبيعيّة، وإعطاء مهارة الاستماع عنايّة أكبر في الصفوف الأربعة الأولى، لكونها أداة التعلّم الرئيسة في تحصيل العلوم، والمعارف واستيعابها.
- ضرورة الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال مناهج اللغة العربيّة، وأساليب تدريسها؛ بقصد تطوير مدخلات تعليم اللغة العربيّة وعملياتها

ومخرجاتها، ووضع ما توصلت إليه من نتائج في متناول القائمين على مناهج اللغة العربيّة.

- توسيع قاعدة إشراك الأهل في تنميّة مهارات اللغة العربيّة لدى أبنائهم، وتوفير الفرص التي تتيح لأبنائهم استعمال اللغة في مواقف حيّة، وتطبيق البرامج اللازمة لتوثيق العلاقة بين البيت، والمدرسة لتحقيق هذه الغاية.
- توفير التمويل اللازم لإجراء البحوث العلميّة في تنمية اللغة العربيّة، واكتساب مهاراتها وأساليب تدريسها، وتقويمها، واعتبارها من أولويات البحث العلمي لدى وزارة التربيّة والتعليم، ووزارة التعليم العالي، والبحث العلمي، والجامعات الأردنية.

- استخدام إستراتيجيات تدريسية للتعلّم الإلكتروني مثل: التعلّم بالمشروع، والتعلّم التعاونيّ، والتعلّم بأسلوب حلّ المشكلة، والتي تركز على العمليّات التي يتم بها إنتاج المعرفة، لمساعدة الطلبة في الاكتشاف، والاستقصاء، والبحث عن المعلومة، وتوفر لهم فرصًا لتطوير مهارات التفكير الناقد، والإبداعي وحلّ المشكلات، والتواصل الفعّال.

إنّ تخصيص مناهج اللغة العربيّة حصّة واحدة في كل وحدة لمهارة الاستماع، وحصة لمهارة المحادثة، وإضافة حصة محكات التفكير كشكل من أشكال المحادثة التي تعتمد المناقشة لا يعني عدم إمكانية معلّم اللغة العربيّة اكساب طلبته مهارتي الاستماع والمحادثة، بالإفادة من وجود النص القرائي، والمحفوظات، والقواعد التي تعدّ حقلًا واسعًا للتدريب على هذه المهارات بشكل جيد، أضف إلى ذلك حصة الاستماع الموجودة في الجدول الدراسي وحصة المحادثة المدرجة أيضًا حصة رسميّة في كل وحدة تقريبًا.

إنّ تكامل مهارات اللغة العربيّة يقضي على المعوقات الوقتيّة والظرفيّة التي لا تمكن معلّم اللغة العربيّة من تدريب الطّلبة على مهارتي الاستماع والمحادثة، من خلال حصّة واحدة ضمن الوحدة الدراسيّة.

وفي ذات السياق يمكن القول أنّ النظام التربوي في الأردن قد سعى على الدوام إلى الارتقاء بدور المعلّم، فقدم له عبر القنوات المتخصصة، العديد من الطرائق والاستراتيجيات التربويّة التي يمكن لها أن تسهم في مساعدته؛ لتحقيق الأهداف المنشودة من العمليّة التعليمية.

فها هو مؤتمر التطوير التربوي (1987)، ومشروع التطوير من أجل الاقتصاد المعرفي ERfKE عام (2003)، والتي دعت جميعًا إلى إصلاح المنظومة التعليميّة في الأردن، من

خلال تطوير المناهج وممارسات التدريس الصفيّة، الأمر الذي دعا التربويين إلى تطوير الطرائق والاستراتيجيات التعليميّة بما يحقق الأهداف التربويّة.ونتيجة لذلك ظهرت النماذج والاستراتيجيّات البنائيّة التي انصبت على كيفية بناء المعرفة بشكل سليم عند الطّالب، وذلك من خلال تغيير دوره في العمليّة التعليمية التعلمية، ودور المعلّم الذي غدا يرسم الخطط ليوصل المعرفة الجديدة إلى الطالب، عبر فهم ما يحصل داخل ذهنه، وتوزيع الأدوار ورسم الطرق واستخدام الأساليب الموصلة للمعلومة الجديدة بسلاسة، بناء على ما يحتفظ به الطالب من خبرة سابقة، إضافة إلى التركيز على نشر المعرفة، واستخدامها والإفادة منها في الحياة الاجتماعيّة للطالب.

لقد قدمت النماذج التدريسيّة، المنبثقة من استراتيجيات وفلسفات مختلفة، طرقًا مقترحة من أجل مساعدة المعلّم في توصيل المعلومة، بطريقة تناسب الجميع: الطّالب، والمعلّم، والبيئة المدرسيّة. وعلى هذا، فإنّ النموذج التدريسيَ الذي يشير عادة إلى: مجموعة أجزاء من استراتيجيَة، يندرج تحتها المحتوى التعليمي، والأفكار، واستخدام وجهات النظر، والأمثلة والملخصات، والممارسات في سبيل إثارة دافعيّة الطالب يتمثل بوضوح في النماذج البنائيَة والتي تعدّ نموذجًا تدريسيّا مناسبًا، لتطوير العمليّة التعليمية التعلمية، التي تميزت بقدرتها على مراعاة قدرة الطالب العقليَة، ومناسبتها لطبيعته، من خلال استخدامها لطريقة الاستقراء للوصول إلى المفاهيم الجديدة، وتنميّتها لمهاراته التفكيريّة، بما يتناسب وطرق تعلّمه (قطامي، 1998).

كما قامت هذه النماذج بتشجيع المعلّم على إعداد خطط واستراتيجيات تدريسيّة فاعلة؛ للوصول إلى الهدف المنشود، والبحث في كل ما يخصّ العمليّة التدريسيّة دافعًا بها نحو الأمام؛ لتجعل الطالب أكثر قدرة على اكتساب المعرفة، واستخدامها في حياته اليومية.

ولأنّ نموذج زاهوريك (الضوي، 2014)، يعدّ من النماذج البنائيّة المستحدثة التي تتميز بخطوات خمس، تنطلق من أهم مفاهيم التعلّم البنائي، وهو صناعة المعلومة بناءً على خطوات مدروسة، تضيف الجديد للقديم، وتثير التساؤلات في ذهن الطالب حول المعلومة الجديدة؛ حتى يصل إلى حالة من التوازن المرضي له، مع التركيز على انتقال أثر المعرفة إلى مواقف حياتيّة اجتماعيّة جديدة، جاءت هذه الدّراسة التي تهدف أساسًا إلى استقصاء فاعليّة نموذج جون زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة، في ضوء الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة لدى طالبات الصّف السّابع الأساسي في الأردن، لأنّ الاستماع والمحادثة مهارتان مهمتان جدًا في عمليّة الاتصال الاجتماعي بين الأفراد في أيّ مجتمع كان، وهما مهارتان مرتبطتان برباط التكامل، وإمكانية الدمج في الموقف الواحد. ولأجل هذا، قامت الباحثة بتقديم نموذج زاهوريك

كنموذج مقترح لاكتساب مهارتي المحادثة والاستماع، عبر خطوات تنطلق من التمهيد للحصة، من خلال عملية تنشيط المعلومة، إلى خاتمة الحصة، والتي تنتهي بعملية الاستخدام والتفكير في المعلومة دون إغفال العرض الذي يتمّ من خلال فهم المعلومة واكتسابها.

هدف الدّراسة وأسئلتها:

في ضوء ما تقدّم، فإن هذه الدّراسة تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

"ما فاعليَة نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعيَة نحو تعلّم اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في الأردن؟"

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الأربعة الآتية :

السؤال الأول :

هل تختلف درجة اكتساب مهارة الاستماع لدى طلبة الصف السّابع الأساسيّ باختلاف طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)؟

السؤال الثاني :

هل يوجد أثر في اكتساب مهارة الاستماع لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة) والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)؟

السؤال الثالث :

هل يختلف اكتساب مهارة المحادثة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ باختلاف طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)؟

السؤال الرابع :

هل يوجد أثر في اكتساب مهارة المحادثة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة) والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)

فرضيات الدراسة :

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها، صيغت الفرضيّات الصفريّة الآتية:

الفرضية الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في اكتساب مهارة الاستماع لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ يعزى إلى طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة).

الفرضية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في اكتساب مهارة الاستماع لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ يعزى إلى التّفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة) والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة).

الفرضية الثالثة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في اكتساب مهارة المحادثة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ يعزى إلى طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة).

الفرضيّة الرابعة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في اكتساب مهارة المحادثة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي يعزى إلى التّفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة) والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة).

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

تم استخدام مصطلحات هذه الدّراسة، والتعريفات الإجرائيّة الآتية:

مهارة الاستماع:

هي: "فنّ يشتمل على عمليّات معقدة، يعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًا، وانتباهًا مقصودًا لما تتلقاه الأذن من الأصوات" (مدكور، 2006). وهي: "عمليّة عقليّة تتطلب جهدًا يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليّات ربط بين الأفكار المتعددة. وهي نوع من أنواع الاتصال واستقبال اللغة، ووسيلة من وسائل التثقيف وتلقي المعلومات، وهي من المهارات الوظيفيّة التي تلازم الإنسان طوال حياته، ويقصد بها الإنصات والفهم والتفسير والنقد، وهو الفنّ الأول من فنون اللغة" (العلي، 1998).

وقد تمّ قياسها إجرائيًا في هذه الدّراسة بالدّرجة التي حصلت عليها الطالبة في اختبار مهارة الاستماع، الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

مهارة المحادثة:

هي: "فنّ لغويّ، يقوم فيه طالب المرحلة الأساسيّة، بنقل الأفكار والخبرات والمعلومات والحقائق والآراء والمشاعر، والأحاسيس، وكل ما يجول بعقله، وخاطره إلى المستمعين نقلًا يتسمّ بالصّحة والدقة في التعبير، والسلامة في الأداء، وقوة التأثير، بحيث يقع كل ما يريد نقله في نفوس المستمعين موقع القبول، والتفاعل" (حافظ، 2005). وهي:" مهارة لغويّة، تحقق للمرء التعبير عما في نفسه، وتحقق له الاتصال الاجتماعيّ، وهو وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهو الأداة الأكثر تكرارًا وممارسة واستعمالًا في حياة الناس، وأكثرها قيمة في الاتصال الاجتماعي، وهو الأداة التعبيريّة التي يستخدمها الصغار والكبار على السواء" (العلي، 1998)،وقد تمّ قياسها إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي حصلت عليها الطّالبة في اختبار مهارة المحادثة، الذي أعدّته الباحثة لهذا الغرض.

الدافعيّة للتعلّم:

"هي حالة داخليّة لدى الطالب، تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم" (الخوالدة والجراح والربيعي، 2014).

وعلى هذا، فإنّ الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة هي: حالة خاصة من دافعيّة التعلّم، التي تدفع الطالب، إلى الاهتمام والرغبة في تعلّمها، والانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط والاستمرار بهذا النشاط ؛حتى يتحقق التعلّم. وتتحدد علامة الدافعيّة لتعلّم اللغة العربيّة بالدّرجة التي حصلت عليها الطالبة في مقياس الدافعيّة، الذي أعدّته الباحثة لهذا الغرض.

نموذج زاهوريك:

هو نموذج تدريسيّ يقوم على أساس النظريّة البنائيّة، ويعتمد خمس خطوات متتابعة تبدأ بتنشيط المعلومة،من خلال التمهيد للطالب بمعلومة سابقة أو استدعاء خبرة لدى الطالب وربطها برباط متين مع المعلومة الجديدة. ثم اكتساب المعلومة، ويتم اكتساب المعلومة عندما يقوم المعلّم من خلال دوره الجديد الذي منحته إياه النظرية البنائية كميسر ومشرف على تعلّم الطلبة بإيصال المعلومة للطالب بشكل متكامل عبر مجموعة من الأنشطة والمشاريع التعليمية ليمتلك الطالب المعلومة الجديدة، بمعنى أنّ المعلّم يوفر للطالب الوسائل والأدوات ويعدّ الأنشطة المختلفة في

سبيل اكتساب الطالب للمعلومة بشكل كلي وليس كأجزاء متفرقة، إنّه يهديه المعلومة ليفهمها ككل ثمّ كأجزاء. ويلي هذه الخطوة، فهم المعلومة، ولا نعني بفهم المعلومة المعنى الظاهري لها ،بل إن الفهم المقصود في هذه الخطوة، هو الدليل العملي على اكتساب الطالب للمعلومة، وذلك من خلال قدرته على حلّ الأنشطة والتدريبات المطروحة على الدرس،والتي تبحث حول المعلومات الجديدة التي تعلّمها الطالب، والتي تحتاج من الطالب إلى فحص دقيق للمعلومة الجديدة التي تناولها الدرس، ويساعدهم على هذا الفهم مشاركة الآخرين في تعلّمها. ثم نأتي إلى الخطوة الرابعة وهي: استخدام المعلومة وتشير إلى الخطوة التطبيقية في النماذج البنائيّة، فإذا اكتسب الطالب المعلومة واثبت مدى فهمه لها عبر قيامه بالأنشطة والتدريبات التطبيقيّة عليها، تبدأ عمليّة استخدام هذه المعلومة في حياته اليوميّة عبر المواقف المتشابهة. وأخيرًا التفكير في المعلومات، بمعنى البحث عن مواقف جديدة يمكن استخدام المعلومة الجديدة من خلالها ، وهذا بالتأكيد يحتاج إلى أعمال فكر للمقارنة الصحيحة بين ما تعلم والموقف الذي يناسب استخدام المعلومة من خلاله.

إنّ ربط ما تعلّم الطالب بكل موقف جديد يمرّ فيه، في المدرسة والبيت، والشارع ومع المجموعات المختلفة من الناس، تجعله يجابه مواقف مشابهة لما تعلّم، وهنا يقوم بالتفكير الجاد بهذا الموقف ويربطه بما اكتسب وفهم واستخدم في الحصّة ولكن خارج إطار الحصّة الصّفية، فيعمل على إسقاط ما تعلّم واكتسب على الموقف الجديد.

حدود الدراسة ومحدّداتها:

يمكن تعميم النّتائج التي توصلت إليها هذه الدّراسة، في ضوء الحدود والمحدّدات الآتية:

الحدّ الموضوعي: تقتصر هذه الدّراسة على تدريس الوحدة التاسعة والعاشرة والحادية عشرة والثّانية عشرة والثّالثة عشرة، من الفصل الثاني من كتاب اللغة العربيّة للصف السّابع الأساسي، وفق نموذج زاهوريك البنائي، وقياس أثره في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة.

- اقتصرت هذه الدراسة على ثلاث مهارات للاستماع وهي: مهارة فهم المعنى الإجمالي ومهارة تحليل الكلام المسموع، ومهارة تقويم المحتوى ونقده. أما مهارات المحادثة فدارت حول المهارات الأساسيّة المرتبطة بالأفكار، المهارات الأساسيّة المرتبطة بالكلمات، المهارات المرتبطة بالسياق، المهارات الأساسيّة المرتبطة بالمحتوى، المهارات الأساسيّة المرتبطة بمستوى

القواعد المهارات الأساسيّة المرتبطة بالأصوات، المهارات المرتبطة بمستوى السّرعة والطلاقة، المهارات المرتبطة بمستوى المجاملة، المهارات المرتبطة بهيئة المتحدث، المهارات الأساسيّة المرتبطة باستخدام الحركات، والإشارات الجسديّة المناسبة.

ـ اعتمدت الدّراسة اختبارين؛ أحدهما يختص بمهارة الاستماع، والثاني يختص بمهارة المحادثة وهما من إعداد الباحثة، كما تعتمد الدّراسة استبانة خاصة، لقياس الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة تتلاءم مع مبحث المادة، وتتحدد النّتائج المرتبطة بهذه المقاييس، والأدوات في ضوء دلالات صدقها وثباتها .

الحدّ المكاني: تقتصر الدراسة على عينة من طالبات الصّف السّابع في المدارس الحكوميّة التابعة لمديرية تربيّة لواء قصبة عمان، وتمّ اختيار العينة قصديًا، في مدرسة حي العماوي الثانوية، والواقعة ضمن نطاق لواء قصبة عمّان .

الحدّ الزماني: أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2014- 2015.

واستغرقت فترة تطبيق النموذج على الوحدات الدراسّية المختارة خمسة أسابيع، واشتملت على خمس عشرة حصة صفيّة، في الفترة الواقعة بين (2015-2-18 وحتى 2015-3-20).

أهميّة الدراسة

الأهميّة النظرية:

تأتي أهميّة هذه الدّراسة في كونها تتناول نموذجًا بنائيًا مستحدثًا، لم يتم استخدامه في مجال تدريس مهارات اللغة العربيّة من قبل، إذ تم تناول النماذج البنائيّة المختلفة في العديد من الدراسات التي أثبت الكثير منها فاعليتها، وأثرها في تدريس المواد المختلفة. أما نموذج زاهوريك، والمتكون من خمس مراحل متلاحقة ترتبط معًا برابط يمثل التكامل المطلوب في أيّ نموذج تدريسي، فلم يتم إجراء دراسات عربيّة عليه، حسب علم الباحثة، وقد تبين إمكانية استخدامه في مجال اللغة العربيّة، كغيره من النماذج البنائيّة، هذا وإنّ من أهم ما ارتأت الباحثة في هذا النموذج تحقيقه للتكامليّة التي نسعى إليها في درس اللغة العربيّة، وبقدرته على الدمج بين أكثر من مهارة خلال الحصّة الدراسيّة الواحدة بناءً على خطوات النموذج، فهذه النماذج البنائيّة تمثل إجراءات تمكن الطالب من القيام بعدد من المناشط العلمية ومشاركتهم فيها بفاعليّة حتى يحدث لديهم التعلّم بمستويات مختلفة (الضوي، 2014).

هذا وتكمن الأهميّة النظريّة لهذه الدّراسة في كونها تقدّم إطارًا نظريًا يستفاد منه في الآتي :

- دراسة فاعليّة نموذج زاهوريك في مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في الأردنّ.
- توجيه النظر إلى نموذج جون زاهوريك، كنموذج بنائيّ مستحدث يقوم على ربط الخبرة السّابقة للمتعلّم بالخبرة اللاحقة، ويعمل على تنشيط المعلومة السابقة، ثم اكتساب الطلبة للمعلومة الجديدة.
- تمثل الدراسة الأولى من نوعها في تطبيق هذا النموذج على مادة اللغة العربيّة، حسب علم الباحثة.
- توجيه النظر إلى أهمية ربط الدافعيّة لتعلّم اللغة العربيّة لدى الطلبة بطريقة تدريس المهارات اللغويّة التي يتبناها معلّم اللغة العربيّة.

الأهميّة العمليّة :

تأتي الأهميّة العمليّة لهذه الدراسة فيما يأتي:

- قد تسهم في امتلاك الطلبة لمهارة الاستماع، والمحادثة، وإتقانهما بشكل أفضل.
- توجيه نظر القائمين على صناعة مقررات اللغة العربيّة، في المرحلة الأساسيّة إلى نموذج زاهوريك البنائي، وإمكانية الإفادة منه في مهارات اللغة الأربعة.
- توجيه نظر المشرفين إلى نماذج جديدة يمكن استخدامها، وتدريب المعلّمين عليها في مجال تدريس مهارات اللغة العربيّة.
- قد تقدم الفائدة للمعلّمين، من خلال تقديم نماذج تدريسيّة جديدة في مجال تدريس مهارات اللغة العربيّة، وتنميّة اتجاهاتهم الايجابيّة نحو النظريّة البنائيّة.
- قد تفتح المجال أمام دراسات أخرى، تفيد في مراحل تعلّيمية مختلفة، وفي مواد أخرى.
- جاءت الدراسة استجابة لتطوير وتجويد العمليّة التعليمية في مادة اللغة العربيّة، بما يتماشى مع الاتجاهات العالميّة المعاصرة، وتحقيق الغايات التربويّة المرجوة وخاصة على مستوى اكتساب المهارات.
- تقدم الدّراسة مقترحًا جديدًا لحلّ مشكلة ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربيّة.
- توجيه النظر إلى أهميّة الدافعيّة نحو التعلّم في اكتساب المهارات.

- تقدم الدراسة قصة مصوّرة لزيادة دافعيّة الطّالب نحو تعلّم اللغة العربيّة، من تأليف الباحثة، تساعد في تركيز أهداف مهارة الاستماع والمحادثة عند الطّالب بطريقة غير مباشر

الفصل الثاني

الإطار النظري والدّراسات ذات الصلة

أولاً: الإطار النّظري

تناولت الباحثة خلال هذه الدراسة عرضًا للأفكار والمفاهيم الأساسية المتعلقة بمتغيرات الدّراسة، كما تناولت بعض الدراسات العربيّة والأجنبيّة المرتبطة بالمتغيرات، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: تتحدث فيه الباحثة عن مهارة الاستماع، مع ربطها بوظائف اللغة بشكل عام، ثمّ تنتقل إلى مفهوم مهارة الاستماع، وأنواعها، والبحث في أهميّتها وأهدافها والمهارات الفرعيّة التي ترفدها، وكيفية تحديد طريقة اكتسابها عبر مؤشرات دالة على ذلك، كما تبين الباحثة أهم المعوقات التي يمكن أن تواجه عمليّة الاستماع وتتسبب في فشلها، وكيفية تنميتها.

المحور الثاني: تنتقل الباحثة في المحور الثاني إلى المهارة الثانية، وهي المحادثة لتبين فيها المراد من مفهوم المحادثة، وأهميتها، وطبيعة حدوثها عند الإنسان، وتتعرض إلى طرق تنميّتها واكتسابها كمهارة مهمة، ثمّ تتحدث عن مهاراتها الفرعيّة، وتربط بين المحادثة، وحصّة محكات التفكير عبر أسلوب المناقشة، الذي يمثل شكلًا من أشكال المحادثة في المدرسة.

المحور الثالث: هو النظرية البنائيّة، مرجعيتها، وافتراضاتها كما تتعرض الباحثة للحديث عن أهم خصائصها، ومبادئ التعلّم المعتبرة عند البنائيين، موضحة انعكاسات ذلك جميعًا على العمليّة التربويّة، ثمّ الانتقال للحديث عن نموذج زاهوريك كنموذج بنائيّ، موضحة الخطوات الخمس التي يقوم عليها.

المحور الرابع: وهو الدافعيّة، حيث تتحدث الباحثة فيه عن مفهوم الدافعيّة، وعلاقتها بتوجه الطلبة نحو تعلّم مهارات اللغة العربيّة بوجه عام، وبمهارتي الاستماع والمحادثة بشكل خاص.

يشهد هذا العالم المتغير من حولنا في كلّ يوم ظهور معرفة جديدة، وتطور وسيلة جديدة من وسائل الاتصال وتبادل المعلومات في جميع المجالات، يُعبَر عنها دومًا بلغة عالميّة أصبحت تمثل الوسيلة التي يستخدمها الأفراد حول العالم المترامي الأطراف، مما يزيد مسؤوليتنا بضرورة المشاركة الجادة، والفاعلة في هذه الثورة المعلوماتية والتكنولوجيّة المتسارعة، وباستخدام حقيقي للغتنا العربيّة. فبما أنّ الأفراد حول العالم يمثلون فكر مجتمعاتهم ومعتقداتهم

وحضاراتهم قديمها، وجديدها التي يتمثلونها، ويعبّرون عنها بلغتهم ؛ لأن اللغة هي بوتقة فكرهم ووسيلة تعبيرهم عن أنفسهم، وعن مجتمعاتهم، والتي تبنى عادة في إطار المدرسة وعلى يدي معلم كفء، مؤهل لهذا العصر، قادر على تنميّة الطالب في جميع المجالات؛ ليصبح عضوًا فاعلًا، نشطًا، قادرًا على فهم ما يجري حوله، مشاركًا فيه بفاعليّة. وبما أن اللغة العربيّة هي وسيلتنا في التعبير عن شخصياتنا ومعتقداتنا، وقيمنا وعلومنا، كان لابدّ للقائمين على مناهج اللغة العربيّة من مواكبة هذه التطورات، وما تقتضيه من تغيير في البنية التعليميّة، والبحث عن استراتيجيات جديدة في المجال التربويّ، يمكن لها أن تساعد في الحفاظ على لغتنا من الطمس وغياب الهوية، وزيادة ثقتنا بقدرة هذه اللغة على منافسة اللغات من حولها تطورًا وقدرة على التعبير عن الفكر، والتواصل مع الآخر بقوة واقتدار.

وكما هو معلوم فإن اللغة أيًا كانت، تُعتبر وسيلة التفاهم والتخاطب بين البشر، وهي مفتاح التواصل الفكريّ والثقافيّ للإنسان، حتى يستطيع أن يعبر عن أفكاره ومشاعره، وهي الوسيلة الرئيسة للترابط الانفعالي بين أبناء الأمة الواحدة، واللغة التي تمثل ظاهرة بشريّة عامة يمتاز بها الإنسان عن المخلوقات الأخرى، لعبت في حياته دورًا بارزًا عبر مهمات عديدة وصفها الباحثون على النحو الآتي:

التواصل بين البشر: حيث يتواصل الناس على اختلاف لغاتهم ويتفاهمون ويعبرون عن حاجاتهم المختلفة وأغراضهم المتعددة ، من خلال اللغة الواحدة المشتركة بينهم (أبودية، 2009).

التعبير عن الفكر: فاللغة تعبّر عن الفكر، بل وتعتبر اللغة هي الفكر.

أداة التعلّم والتعليم: اللغة أداة للتعلّم والتعليم ومن دونها لا يمكن للعمليّة التعليمية أن تتم، وإلا كيف ستتم عملية التعلم والتعليم والتفاعل بين الطالب والمعلّم دون لغة واحدة يتحاورون من خلالها ويتواصلون عبر حروفها وكلماتها؛ للوصول إلى الهدف المنشود ويعبرون عنه.

ذاكرة الإنسانيّة وخزانة التراث: تعتبر اللغة هي الخزانة التي تحفظ للأمة عقائدها الدينية وتراثها الثقافي، وأنشطتها العمليّة، وفيها صور الآمال والأماني للأجيال الناشئة

لقد كانت اللغة العربيّة مصدر فخر أبنائها، وهديتهم الكبرى من الخالق عزّ وجل عندما اختار لغتهم لتمثل معجزة لغويّة إلهيّة، هي القران الكريم، نطق بها النبي العربي محمد- عليه الصلاة والسلام- فكان تكريمًا آخر للعربيّة، فقامت لقرون تعبر عن ثقافة أمة، لديها ما تقدمه للإنسانيّة في مجالات القيم والأخلاق، والعلوم والفنون والجمال والأذواق، فمثلت لغة عالميّة بالمعنى الحقيقي الذي نفهمه اليوم من كلمة عالميّة، وذلك بما حملت من مضمون حضاري متميز في كل مستويات الحياة الحيوية.

مفهوم الاستماع:

إنّ الناظر إلى وظائف اللغة في المجتمع، يدرك أهميّة مهارة الاستماع التي تمثل المهارة الأولى في اكتساب اللغة، فبدون استخدام هذه المهارة لا يمكن الانتماء لأي لغة كانت، من أجل هذا ارتأت الباحثة أن تبحث في مفهوم الاستماع وأهدافه، ومهاراته والمؤشرات الدالة على اكتساب المهارة، ومعرفة الرابط بينها وبين مهارة المحادثة المتغير الثاني في الدراسة، ثم البحث في كيفية تنميّة هذه المهارة لضمان اكتساب الطالب لها، كما تعرضت الباحثة لأكثر من تعريف لمفهوم الاستماع للوصول إلى تحديد دقيق لهذه المهارة، والتفريق بينها وبين مفاهيم أخرى تتشارك معها في كثير من الصفات وتختلف في أخرى مثل السمع، والإنصات، والسماع.

يعرّف الاستماع بأنه: تمرين الطلاب على الانتباه، وحسن الإصغاء، والإحاطة بمعنى ما يسمع والكشف عن مواهبهم المختلفة في كل ما يتصل به (شحاتة والسمان، 2012).

وعرّفها آخرون بأنها: عمليّة واعيّة معقدة، يتم من خلالها استقبال اللغة المنطوقة من خلال اهتزازات هوائيّة، وتتطلب انتباهًا وتركيزًا لآراء وأفكار ومشاعر وتعبيرات آخرين، وصولًا إلى حسن الإصغاء، والاستجابة الفعّالة، ومتابعة المتحدث، وسرعة الفهم (شحاتة والسمان، 2012).

وعرفها (عصر، 1999) بأنها: عمليّة إنسانيّة واعيّة، مدبرة لغرض معين هو اكتساب المعرفة تستقبل فيها الأذن أصوات النّاس في المجتمع في مختلف حالات التواصل، وبخاصة المقصود وتحلل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق، وباطنها المعنوي، وتشتق معانيها من خلال ما لدى الفرد من معارف سابقة، وسياقات التحدث، والموقف الذي يجري فيه التحدث. وبذلك تكوّن الصور الذهنية في الدماغ البشري، وهي إمّا صور مسموعة خالصة، أو مسموعة مبصرة معًا، ومن ثم تكوّن أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع، الذي لا بدّ فيه من الإنصات، وخلوه من المشتتات، والتركيز على معنى المستمع إليه (عصر، 1999).

بناء على هذه التعريفات المتنوعة التي تعرضت لها الباحثة نجد أنّ الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو النافذة التي يطلّ من خلالها الإنسان على العالم من حوله وهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية (طعيمة،2004). كما يمثّل الاستماع فن يشتمل على عمليّات معقدة، فهو ليس مجرد (سماع)، بل إنّه عمليّة يعطي فيها المستمع اهتمامًا خاصًا، وانتباهًا مقصودًا لما تتلقاه أذنه من الأصوات، تحتاج إلى شروط خاصة، حتى يتم حصولها بشكل جيد، وتحقق الأهداف التي يتم تحديدها مسبقًا لعمليّة الاستماع، كما يُستدل من التعريفات السابقة بأنّ الاستماع عمليّة مكتسبة وليست فطريّة، أي أنها متعلّمة يمكن التدرب

عليها في سبيل اكتسابها، لذلك علينا كقيمين ومهتمين بلغتنا الأم، الاهتمام بها ومنحها حظًا وافرًا في البرنامج الدراسي؛ لتحقيق الأهداف المنشودة منها، والبحث في الطرق التي تؤدي إلى اكتسابها بشكل مقبول.

طبيعة عمليّة الاستماع:

لم يكن الاستماع للآخرين يومًا يمثّل عمليّة سهلة، فهو عمليّة معقدة في طبيعتها ويتوجب على معلّم اللغة العربيّة المهتم بلغته، المحبّ لطلابه، الراغب في تحسين عمله أن يتعرف إلى طبيعة عمليّة الاستماع؛ حتى يتمكن من التعرف إلى الصعوبات التي يواجهها الطّالب أحيانًا أثناء الحصّة الصفيّة، والتي تقف عائقًا أمام اكتسابه لمهارات اللغة، فيعمل على حلّها أو المساعدة في حلّها. كما على المعلّم أن يدرك أنّ عملّية الاستماع تشتمل على خمس مهمات محددة، تتمثل في الآتي:

أولًا: إدراك الرموز اللغويّة المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.

ثانيًا: فهم مدلول هذه الرموز.

ثالثًا: إدراك الوظيفة الاتصالية أو(الرسالة)، المتضمنة في الرموز، أو الكلام المنطوق.

رابعًا: تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة، مع خبرات المستمع وقيمه ومعاييره.

خامسًا: نقد هذه الخبرات، وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك.

في ذات المجال وحتى تكتمل الصورة الذهنيّة لمفهوم الاستماع علينا التفريق بينه وبين السمع، والإنصات والإصغاء، حتى ندرك المفهوم الذي نبحث عن طرق اكتسابه للطالب في المدرسة.

أما السمع: فهو مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتيّة من مصدر معين دون إعارتها انتباهًا مقصودًا. ويتمثل الإصغاء بحمل ذات الوصف الذي تحمله عمليّة السمع، يضاف إليها شروط التركيز وتفاعل القلب، والمشاعر،في حين يشير الإنصات إلى: ترك الأشغال، والسكوت والتفرغ للاستماع. والفرق بينه وبين الاستماع هو الفرق في الدّرجة، وليس في طبيعة الأداء فكما أن الاستماع هو التعرف على الأصوات، والفهم، والتحليل، والتفسير، والتطبيق، والنقد والتقويم للمادة المسموعة، فإن الإنصات هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين، فالإنصات، استماع مستمر.

وعلى هذا فإن المهارة المطلوبة للتعلّم هي الاستماع؛ لأنها عملية تسمح بالانتباه إلى المتكلم وسؤاله ومناقشته فيما يقول، والحكم عليه، واتخاذ قرار بشأنه (مدكور، 2006).

أهميّة الاستماع:

يمثل الاستماع أولى المهارات اللغويّة نشوءًا، حيث يكتسبها الطفل خلال العام الأول من عمره، وهي أكثر المهارات اللغويّة استخدامًا طوال حياته. وترجع أهميّة هذه المهارة لكونها أساس كلّ تعلّم. والاستماع مهارة ايجابيّة نشطة، تطلب الانتباه، ويصاحبها إدراك وفهم لما يُسمع (شحاتة والسمان، 2012).

والاستماع هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي؛ لأن القراءة بالأذن اسبق من القراءة بالعين، وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه، كالأسئلة والأجوبة والمناقشات، والأحاديث، وسرد القصص وغيرها. وهو النشاط اللغويّ الأول عند الطفل لضرورته في ظهور الكلام، والقراءة، والكتابة فيما بعد. وعلى هذا يمكن ترتيب مهارات اللغة على حسب نموّها الطبيعي عند الطفل على النحو الآتي: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة.

وتظهر أهميّة الاستماع عند تواصل الإنسان مع غيره اجتماعيًا لأنه بذلك يفتح نوافذ للحصول على المعلومات، وتلقي الاستجابات، وكذلك تظهر أهميّته في التعلّم، حيث إن مهارة الاستماع خادمة لكلّ فنون اللغة، تلعب الدور الأكبر في تعلّم اللغة؛ لأنها في الأصل محاكاة واعية لها، وما حُفظ القران الكريم إلا بالتلقي والسّماع على مدى القرون الماضية.وقد ثبت عبر العديد من الدراسات أنّ الأنشطة اللغويّة المتمثلة في الاستماع والتحدث، هي التي تمثل الحصّة الأكبر في ممارسة اللغة، حيث ثبت أنّ الفرد يستغرق 70% من ساعات يقظته في نشاط لفظيّ، يتوزع هذا النشاط بنسب مئوية متقاربة من النشاط اللفظيّ 11% كتابة و42% استماعًا و15% قراءة و32%حديثًا (شحاتة، السمان، 2012).

هذا ولقد ركّز القرآن الكريم على مهارة الاستماع، وجعلها أقوى وسائل الإدراك لما حولنا ومن ذلك قوله تعالى في سورة النحل، الآية: (78)"**وَاللهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُوْنَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُوْنَ**."، كما وصف الله تعالى رسوله الكريم على لسان أعدائه في سورة التوبة، الآية: (61)، بأنه (أذن)، وذلك في قوله تعالى: "**وَمِنْهُمُ الَّذِينَ يُؤْذُونَ النَّبِيَّ وَيَقُولُونَ هُوَ أُذُنٌ ۚ قُلْ أُذُنُ خَيْرٍ لَّكُمْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَيُؤْمِنُ لِلْمُؤْمِنِينَ وَرَحْمَةٌ لِّلَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ ۚ وَالَّذِينَ يُؤْذُونَ رَسُولَ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ**"، بمعنى أنه يستمع لمن حوله في كل ما يقولون، ولكنّ القرآن يرد عليهم بأنّه عليه السلام وإن كان أذن، لكنّه أذن خير، يستمع للعباد بكلّ أدب، ولا يرميهم بالخداع والرياء؛ لأنه مستمع ذو أدب جمّ، يُقبل على النّاس بسماحة وأخلاق ساميّة (قطب، 1971)، وقد وردت الآيات تترى تذكر بمهارة الاستماع كقدرة للفهم، مفضَلة على غيرها في كثير من المواضع مما يدلل على أهميّتها في الوصول إلى المعلومة.

ومع تطور أجهزة الاتصالات التي تخاطب النّاس على اختلاف مستوياتهم، زادت أهميّة الاستماع إلى الحدّ الذي أصبحت رفاهيّة الإنسان، وسلامته تعتمد اعتمادًا كبيرًا على حسن الاستماع، وجودة الإصغاء، والاستخدام الكفء للغة الشفويّة؛ لأن الإنسان المعاصر أصبح بحاجة إلى سماع الخطب، والمناقشات، والتمتع بالمسرح، والموسيقى، وغيرها (طاهرعلوان، 2010).

أنواع الاستماع:

يختلف نوع الاستماع حسب الهدف منه، فالاستماع الناقد في أهدافه يختلف عن الاستماع من أجل المتعة، واستماع المتعة يختلف عن الاستماع التحصيلي وهكذا الأمر مع بقية أشكال وأنواع الاستماع، وعلى هذا نستطيع أن نحدد أنواع الاستماع على النحو الآتي:

الاستماع التحصيلي: ويتضمن تركيز الانتباه في المادة المسموعة، وربط الأفكار بعضها ببعض، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق وتنظيمها وبيان أوجه الشبه فيها ثم التفريق بينها، ومعرفة الأسباب والعلل المعروضة، وكذا الأدلة والمقدرة على استخراج النتائج من هذه الأدلة (علوان ، 2010).

الاستماع من أجل المتعة والتقدير: ويكون من خلال الاستمتاع بمحتوى المادة المسموعة، وتقدير ما يقدمه المتحدث والاستجابة التامة له، وتحديد طريقته في التحدث، وميزاته والتأثر بصوت المتحدث، والتأثر بهيئته العامة ،ونبرات صوته، ويدخل تحت هذا النوع، الاستماع من أجل التذوق.

الاستماع الناقد: وهو استماع يقوم على أساس مناقشة ما يسمع من المتحدث، وإبداء الرأي فيه: إمّا معه وإمّا عليه.

الاستماع المتقطع: وهو الاستماع الذي يتم باهتمام لفترة، ثم ينقطع، ثم الاستماع مرة أخرى.

الاستماع العابر: وهو الاستماع من أجل المشاركة، مثل الذهاب إلى مناقشة من أجل المشاركة فيها

يتضح لنا مما سبق أنّ للاستماع مستويات مختلفة، لا بدّ للقيمين على مناهج اللغة العربيّة من التعرف عليها، وتحديد المستوى المطلوب منها؛ في سبيل قيام العمليّة التعليمية بتوجيه الطلاب إليها. وعلى معلّم اللغة العربية التنبه إلى نوع الاستماع الذي سيدرّسه للطالب حتى

يتمكن من تحديد الهدف من الحصّة ويكون استماعهم، مختارًا، وهادفًا، ودقيقًا وناقدًا (يونس، 1988).

أهداف الاستماع:

تهدف العمليّة التعليمية التعلّمية بشكل عام، إلى تغيير سلوك الطالب بالاتجاه المرغوب فيه بمعنى أن عمليّة اكتساب الطالب للمهارات اللغويّة، يجب أن تتمثل كهدف لدى معلّم اللغة العربيّة إن أراد إحداث اتجاه ايجابيّ نحو هذا التعلّم، فعليه التوجه إلى انفعالات طلبته، وميولهم واتجاهاتهم نحو اللغة العربيّة، وكلّ هذا يحتاج إلى تحديد واضح للمراد في ذهن المعلّم واستخدام طريقة التدريس المناسبة لذلك، ويجب عليه أن يختار بدقة طريقة التقويم المناسبة لمعرفة مدى تحقق الهدف عند الطالب. ولقد تمثلت الأهداف العامة لمهارة الاستماع، والتي نسعى كمعلمين لمادة اللغة العربيّة اكسابها لطلبتنا، والعمل على تنميّتها في جميع المواد الأخرى على شكل مكونات منظمة، وأساسيّة لمهارة الاستماع على النحو الآتي:

- مكوّن حسّي حركي: ويتعلق هذا المكوّن بطريقة الجلوس، وتركيز الانتباه واتخاذ الأوضاع المناسبة للإنصات الجيد، واحترام الصمت الواجب، وعدم مقاطعة المتحدث، والانشغال عنه.
- مكوّن معرفي: ويتطلب المكوّن المعرفيّ امتلاك جوانب معرفيّة وعمليّات عقليّة تتضمن الآتي:

الإدراك السمعي: ويكون عن طريق ترتيب الجمل، أو الكلمات طبقًا لتلقيها، والتعرف عليها وعلى مصادر الأصوات، وإدراك الأصوات الخافتة.

التخيل السمعي: وتتم عن طريق تخيل بعض الأصوات من مصادرها المختلفة بمجرد رؤيتها أو تخيل المصادر بسماع أصواتها .

مهارات تتعلق بالفهم الحرفيّ والضمنيّ، وتشمل: تعرف الكلمات من السياق، تحديد الفكرة الرئيسة ، تحديد الأفكار الفرعية، الاستنتاج، تحديد الأفكار وفقًا لتتابعها في الحديث.

مهارات تتعلق بالقدرة على التفسير، بمعنى القدرة على تعرف دافع المتحدث، كما تعطي القدرة على بيان معنى الصور الإجماليّة والأخيلة.

مهارات تتعلق بالتقويم: وتشمل التنبؤ، تعرّف مدى كفاية الأفكار أو نقصها، تمييز الحقيقة من الرأي، التمييز بين الاستعمال الصحيح وغير الصحيح.

- المكوّن الوجداني الانفعالي: وهو مكوّن مكتسب يمكن تعديله وتغييره، وهو مرتبط بالمكوّنات الأخرى للمهارة (شحاتة والسمان، 2012).

وبناء على ما سبق فإن هذه المكوّنات الأساسيّة التي لابدّ من توافرها لعمليّة الاكتساب ويجب أن تصاغ من قبل المدرسة أولًا، ومعلّم اللغة العربيّة ثانيًا، ومعلّمي المواد الأخرى في المدرسة ثالثًا، والمجتمع المحلي والبيت رابعًا، كهدف عام يُعنى بتغيير اتجاهات الطالب، ومعرفتهم، نحو تعلّم الاستماع، من خلال تدريب الطالب في كلّ وقت داخل وخارج المدرسة على مهارة الاستماع على أساس تحقيقه الأهداف العامة الآتية:

- تقدير الطالب الاستماع كفنّ هام من فنون اللغة، والاتصال اللغويّ (مدكور، 2006).
- يخلص الطالب من العادات السيئة أثناء الاستماع.
- ينمي لديه العديد من المهارات الأساسيّة ، والاتجاهات الضرورية لكيفية الاستماع المقبول.
- يعلّم الطالب كيفية الاستماع بشكل جيد ، مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم والتصورات، والقدرة على تذكر ترتيب الأحداث حسب تتابعه الصحيح.
- يكوّن لديه القدرة على إدراك الكلمات التي استمع إليها، والاستجابة للإيقاع الموسيقي في الشعر والنثر .
- ينمي لديه القدرة على إكمال الحروف الناقصة في الكلمات، والكلمات الناقصة في الجمل المفيدة .
- ينمي لديه القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم، وإكمال الحديث فيما لو سكت .
- قدرته على تصنيف الحقائق، والأفكار الواردة في المادة المسموعة ، والمقارنة بينها.
- قدرته على استخلاص الفكرة الرئيسة من الأفكار المختلفة، والتفريق بينها وبين الأفكار الثانويّة أو الجزئيّة، وتحديد الحقائق والمفاهيم في المادة التي استمع إليها،
- قدرته على التفكير الاستنتاجي، والوصول إلى المعاني الضمنيّة في الحديث، وتمييزها.
- قدرته على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة في ضوء المعايير الموضوعيّة التي تتمثل في الخبرة الشخصية التي مرّ بها، ونظام القيّم والمعايير التي يمتلكها، والواقع الاجتماعي الذي يعيشه ، وهدف المتحدث من الحديث.
- قدرته على تقويم المحتوى، من حيث قدرته على تفحص المادة المسموعة، والحكم عليها.

ولقد فصل شحاتة والسمان (2012)، هذه الأهداف وحدد علاماتها المرجعية، ومؤشراتها بدقة متناهية حسب المرحلة العمرية التي تناسبها، وأوضح أنّ معايير مهارة الاستماع للصّف السّابع تكون على النحو الآتي:

المعيار الأول: الالتزام بآداب الاستماع وأخلاقياته.

العلامات المرجعية: يستجيب إلى ما يستمع إليه.

المؤشرات:

- يظهر المتعلّم اهتمامًا ملحوظًا في متابعة المسموع.
- ينصت إلى مضمون المسموع.
- يتخير الوقت المناسب حتى يبدي رأيه فيما يستمع إليه.

وأضاف إليها الخويسكي (2008)، في خريطة المدى والتتابع لمهارة الاستماع:

- يحترم الرأي الآخر.

المعيار الثاني: تعرف الأصوات والكلمات والجمل في النصّ المسموع.

العلامات المرجعية: يميز الأساليب اللغويّة المسموعة.

المؤشرات :

- يتعرف الطالب أنماط الأساليب اللغويّة الواردة في النصّ المسموع.
- يحدد بعض الأساليب اللغويّة الواردة في النصّ مثل: الاستفهام، والنداء والتعجب.
- يصوغ بعض الأساليب اللغوية في ضوء ما استمع إليه.

المعيار الثالث: فهم النصّ المسموع.

العلامات المرجعية: يفسر ما يتصل بالنصّ المسموع من دلالات.

المؤشرات:

- يفسر الطالب كلمات جديدة في ضوء سياقها المسموع.
- يستنتج الأفكار الرئيسة في نصّ مسموع.
- يحدد التفاصيل الداعمة لفكرة ما في النصّ المسموع.
- يلخص ما استمع إليه بشكل صحيح.

وأضاف إليها الخويسكي (2008)، في خريطة المدى والتتابع لمهارة الاستماع:

- يصوغ أسئلة سببيّة فيما استمع إليه تبدأ ب (كيف، ماذا، لماذا، لو حدث).
- يجيب عن أسئلة فيها شيء من التفصيل حول النصّ تبين مدى تركيزه أثناء الاستماع.
- يربط بين الشخصيات والأحداث فيما استمع إليه.

- يحدد أهداف ووجهات نظر المتحدثين.

المعيار الرابع: تذوق المسموع ونقده.

العلامات المرجعية : يعلل أسباب انفعاله أيًا كانت فيما استمع إليه.

المؤشرات:

- يميز بين الآراء المتعددة في نصّ مسموع.
- يبدي رأيه فيما استمع إليه مدعومًا بالأدلة التي توضح وتقنع الآخرين برأيه.
- يوضح نوع الانفعال فيما يستمع إليه.
- يحدد مواضع الجمال الذي لاحظه فيما يستمع إليه من شعر ونثر.
- يصف مشاعر وانفعالات المتحدث.
- يقترح نهاية لحكاية خياليّة استمع إليها (شحاتة والسمان، 2012).

وأضاف إليها الخويسكي (2008)، في خريطة المدى والتتابع لمهارة الاستماع:

- يحكم على شخصيات ورد ذكرها في نصّ مسموع.
- ينقد كلام المتحدث نقدًا بناءً من حيث التماسك الموضوعي والتأثير في المستمعين وغيرها.
- يحكم وفق مبدأ الوضوح والغموض.

كما أضاف معيار تحليل المسموع وأهم مؤشراته هي:

- يحلل ما استمع إليه من أحداث ووقائع
- يبين أثر القيم الايجابيّة، أو السلبيّة عليه، وعلى المجتمع.
- يدرك نوع الانفعال الذي يسود أجواء ما استمع إليه من غضب أو فرح أو سخريّة.
- يبين وجهة نظر المتحدث بالدليل والبرهان ويوضح أهداف المتحدث.
- يتمكن من التفريق بين الحقيقة والخيال فيما استمع إليه.
- يميز بين الحقائق، والآراء فيما استمع إليه.

أمّا وزارة التربيّة والتعلّيم فقد صاغت في دليل المعلّم للعام الدراسي (2008)، الأهداف المنشودة في مهارة الاستماع للصّف السّابع الأساسي في الجدول الآتي:

النتاجات العامة للمحور وللصف في مهارة الاستماع للصف السّابع كما وردت في دليل المعلّم

النتاجات العامة للمحور	النتاجات العامة للصف
يمتلك مهارة الاستماع الجيّد.	يفهم النصوص المسموعة ويميزها.
يمتلك معارف واتجاهات ويوظفها في مواقف حياتيّة متنوعة.	يكتسب معارف ومهارات ومفردات متنوعة مما يسمع.
يفهم المسموع ويميز نمطه اللغوي.	يوظف ما اكتسبه من المسموع في مواقف حياتيّة متنوعة.
يمتلك معجمًا لغويًا يستطيع التعبير من خلاله عن القضايا المتنوعة.	يتذوق النصوص المسموعة.
	تنمو قدراته العقليّة العليا المتنوعة من استنتاج ومقارنة وتحليل وإصدار حكم.
	يكتسب قيمًا واتجاهات إيجابيّة مما يسمع نحو نفسه ومجتمعه ووطنه.

بعد التعرف إلى أهميّة هذه المهارة من حيث دورها المفصلي في اكتساب بقية المهارات، من كتابة وقراءة ومحادثة، يحتاج اكتساب المهارة إلى أساسيّات مهمة جدًا، تشكّل تحديًا أمام معلّم اللغة العربيّة، عليه التنبه إليها، وإدخالها ضمن حساباته أثناء تدريسه للاستماع، بل وعليه أن يضعها في مقدمة تحضيراته، وتخطيطه للحصّة حتى يتمكن من تحقيق الهدف المنشود عند طلبته، وتكمن هذه الأساسيات في الآتي:

- الانتباه مطلب رئيس لسماع رسالة المتحدث والقيام بتفسيرها (علوان، 2010).
- حذف عوامل التشتيت؛ لزيادة القدرة على الانتباه.
- التدريس السليم الذي يزيد انتباه الطالب ويبعد عنه المشتتات.
- فهم الرسالة التي يجب أن يتعلمها الطالب، وتمييز الموضوع الرئيس من التفاصيل.
- الاستماع الجيد يتطلب الاستفادة الكاملة من التفاصيل؛ حتى يمكن فهم الفكرة الأساسيّة فهمًا كاملًا.
- تكوين مهارة الاستماع الناقد يتطلب التدريب.

- الاستماع الجيد يكون أحيانًا أكثر صعوبة من القراءة؛ لأن الإنسان يمتلك القدرة على إعادة أن يعيد القراءة ولا يمكنه إعادة الاستماع.
- من الضروري إدراك معاني الكلمات فورًا عند الاستماع لنصّ ما ؛ لأنّ استخدام القاموس أمر متعذر أثناء الاستماع.

وعلى ذات الخط، وفي نفس الوقت، على الطالب أن يتابع ما يستمع إليه، ولا يقاطع المتكلم أثناء الحديث إذا كان ذلك ممكنًا، يصغي إلى ما يستمع إليه، يشارك في المناقشة أو الحوار بنظام، ولا يتحدث بدون استئذان، ولا يكثر من الحركات كأن يلتفت يمينًا أو شمالًا أثناء استماعه للمتحدث، كما لا يظهر علامات الرفض، أو الإنكار إذا استمع إلى آراء وأفكار غيره وعليه أن ينقد ذلك نقدًا موضوعيًا خلال المناقشة، أو الحوار مع احترام آراء الآخرين، وأفكارهم، ووجهات نظرهم مهما كانت درجة اختلافه معها (محمد، 1998). فإن التزم الطالب بهذه الآداب، وتمكن المعلّم من التخطيط للحصّة بشكل سليم، حصل المراد، وتمكّن الطالب من اكتساب المهارات بطرقه الخاصة، وأصبح قادرًا على التركيز وتحديد الفكرة الرئيسة، والعمل على استيعابها، مع ربط الأفكار مع بعضها البعض، والاهتمام بتدوين الملحوظات أثناء الاستماع كما أنّه يصبح قادرًا على إدراك هدف المتحدث، وفهم معاني الكلمات وتذكرها، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق، وإدراك العلاقات بين الأفكار، وتنظيمها، وتبويبها وتلخيصها بدقة، كما سيتمكن من تحليل كلام المتحدث والحكم عليه.

وعلى الرغم من أهميّة الاستماع، إلّا أنها مهارة لا تلقى الاهتمام الكافي، من حيث تطبيقها عمليًا في الميدان، وكثيرًا ما يتغاضى المعلّم عن حصة الاستماع لصالح القراءة، أو القواعد. وقد وضّح (عطية، 2006)، بأنّ مهارة الاستماع من بين مهارات الاتصال اللغويّ، التي تكاد تكون مهملة في أغلب المدارس وعند أغلب المعلّمين، مع أنها مهمة جدًا في حياة الفرد؛ لأن المواقف التي يمكن أن يكون فيها مستمعين كثيرة، والنقص في التدريب على الاستماع سيؤدي بالفرد إلى عدم قدرته على استيعاب ما يسمع، وكذلك عدم قدرته على الإنصات لفترات طويلة، كما أن التدريب على الاستماع يجب أن يبدأ مع المتعلّمين منذ المرحلة التعليمية الأولى. ولا ننسى دور الأسرة في تدريب الطالب على الاستماع من خلال مشاركته في المجالس العائليّة والاستماع إلى الأحاديث التي تدور بينهم مما يتسبب في كثير من المشكلات التي تواجه الطالب في حياته اليومية ابتداء بالمدرسة وانتهاء بالشارع ومصاحبة الأقران فالطالب ضعيف في فهمه للمسموع وتذكر ما يقال وهو غير قادر على نقل وتلخيص ما قيل لغيره وبالطبع هو غير قادر على محاكمة المسموع واتخاذ رأيًا حوله (عطية، 2006).

ولمعلّم اللغة العربيّة دور بالغ الأهميّة في إعداد الطالب للاتصال بالآخر، وتدريبه على الاستماع له، ومحادثته بشكل مقبول، وذلك في حال وعيّه التام لما يقع على عاتقه من مهمات تربويّة (أبو ديّة، 2009).

معوقات الاستماع الجيد:

إن الاستماع الدقيق أمر مهم جدًا؛ لتحقيق الاتصال بين الناس، إلا أن هذه المهارة تواجه بالكثير من الصعوبات، والمعوّقات عند الطالب، والتي يمكن لها أن تُفشل عمليّة الاستماع بشكل كامل، ويكاد أن يكون التعرف إلى هذه المعوقات من الواجبات الأساسيّة التي تقع على عاتق المعلّم بشكل عام، ومعلّم اللغة العربيّة بشكل خاص، وذلك بأن يعرفها، وينقلها إلى المهتمين بحال الطالب، وأدائه في المدرسة وخارجها. وقد أشار العديد من الباحثين إلى هذه المعوّقات والتي تتمثل بالآتي:

الأسباب الجسمية وتتمثل في :

- المرض الذي يشغل الطالب عن المتابعة والتركيز(علوان، 2010).
- ضعف السمع، الذي يمنع الطالب من التمييز بين الأصوات التي ينطق بها المتحدث.

الأسباب النفسيّة والعقليّة مثل:

- الملل، والتشتت الذهني فينصرف الطالب عن المتحدث، فلا يصغي لما يقول، فيكون حاضرًا بجسمه دون ذهنه، بعيدًا كلّ البعد عن أفكار المتحدث.
- عدم وجود الرغبة لدى الطالب لينصت للمتحدث باهتمام.
- انفعال الطالب من جراء رأي، أو فكرة طرحها المتحدث فظل ذهنه متعلقًا بها.
- ضعف قدراته العقلية، فيعجز عن متابعة المتحدث.

الأسباب الخارجيّة ويكون ذلك لعدة أسباب وهي:

- أن تكون أفكار المتحدث مشوشة، فلا تصل إلى ذهن المستمع بوضوح، أولأن المتحدث كان مشوشًا في عرض أفكاره.
- أن يكون صوت المتحدث ضعيفًا، فلا يصل إلى أذن السامع.

وقد أضاف يونس (1988) إلى هذه المعوقات :

- عدم التحمل، حيث يتطلب الاستماع الكثير من التركيز. ومن هنا كانت عمليّة الإعداد النفسي للمستمع، وتعليمه، الإنصات، والمتابعة، والتحمل، ضرورة لا بدّ منها.

- التحامل، بحيث لا ينشغل عن أفكار المتحدث بأخطاء صغيرة قد يقع فيها المتحدث؛ لأن المغالي في النقد قد يفقد لبّ ما يقال.
- البلادة، فلا بدّ أن يستحث المستمع نفسه على فهم الحديث، والتعرف إلى الفكرة الرئيسة والفرعيّة، واتباع المعاني مما يعني أنّه استخدم نشاطه العقلي أثناء الاستماع ولم يكن من البلادة بحيث لم يدرك ما استمع إليه.
- التسرع في البحث عما هو متوقع، حيث ينصرف المستمع عن الحديث بمجرد عدم تحقيق الحديث لميولهم .

تنميّة مهارات الاستماع:

بناء على جميع ما سبق فإنّ الاستماع مهارة فنيّة، تحتاج إلى تدريب منذ وقت مبكر جدًا في حياة الطالب، وتستلزم قدرًا من الانتباه، واليقظة والتركيز. ومن هنا كان الاستماع مهارة تحتاج إلى تنمية؛ لأن متابعة التفاصيل باهتمام أمر شاق يحتاج إلى تدريب، وجهد، وممارسة من أجل إدراك الحقائق، وفهم المعاني والأفكار في النصّ المسموع (السمان، 2012).

إن إهمال التدريب على مهارة الاستماع من قبل المعلّم، من شأنه أن يعيق تعلّم الطالب ويؤخر عمليّة تقدمه في القراءة، والتحصيل الدراسيّ بشكل عام، لذا فإن عمليّة الاستماع من المهارات الضرورية التي ينبغي أن يمنحها المعلّم عنايّة خاصة أثناء الحصص الدراسيّة، أو عند ممارسة النشاطات المدرسية، ولا بدّ أن يبذل جهدًا مخلصًا في هذا المجال (علوان، 2010). ولا ننسى أنّ الاهتمام بهذه المهارة وتنميتها يجعل المعلّم مهتمًا بفهم طبيعة المتعلمين فيما بعد، ويمكّنه من مساعدتهم في ممارسة تعليمهم الاستماع. كما إنّ تعلّم الطالب لهذه المهارة سيجعله قادرًا على إدراك وفهم البيئة المحيطة به، ومن ثم يسهل عليه التعامل معها، ومع المقررات الدراسيّة بيسر وفهم، والتقدم بعد ذلك في مراحل التعليم.

كما لا بدّ للمعلّم من إدراك علاقة الاستماع ببقية المهارات في اللغة العربيّة، حتى يتمكن من الإفادة من مفهوم التكامل الذي نسعى إليه في حصة اللغة العربيّة، فيستفيد من حصة القراءة في تحقيق هدف الاستماع والمحادثة، ويستفيد من حصة الإملاء في القراءة والكتابة وهكذا.

والعلاقة بين الاستماع والمهارات اللغويّة الأخرى علاقة قويّة، فبين الاستماع والكلام علاقة وطيدة، تقوم على أساس كونهما مهارات صوتيّة، وإن كانت إحداهما مهارة استقبال الاستماع)، والأخرى مهارة إنتاج (الكلام)، ولا يتصور موقف يتحدث فيه إنسان إلا وكان هناك مستمع له، يستقبل رسالته. وكذلك الحال بين الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنهما مهارات

استقبال، في الوقت الذي يجمع فيه بين الكلام والكتابة أنهما مهارات إنتاج، ولقد يمرّ الفرد بموقف يستخدم فيه مهارتين منهما في وقت واحد، مثل الطالب الذي يستمع إلى أستاذه في المحاضرة، ويسجل وراءه كتابة بعض الملاحظات، ومثل الذي يستمع إلى تعليمات معينة مصحوبة بالاطلاع على خريطة أو كتاب (طعيمة،2004).

إنّ الصلة بين فروع العربية قائمة، وهي صلة جوهريّة وطبيعيّة؛ لأن الفروع جميعها متعاونة فيما بينها على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة، وهو منح المتعلّم القدرة على استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا للإفهام والفهم، ونجد أن كلّ فرع من فروع اللغة يصلح لتدريس الفروع الأخرى أو التعرض إليها (الركابي، 1980).

وعلى هذا فإنّ الاستماع يدرّس عادة بشكل مباشر، أو مع نشاط أخر، ففي دروس القراءة يمكن أن يقرأ المعلّم على الطلبة موضوعًا جديدًا، أو جزءًا من الكتاب المقرر، يستمعون إليه، ثمّ يناقشهم فيما استمعوا إليه، ويمكن اللجوء إلى الاستماع في مطلع العام الدراسي، أو عند دخول مكتبة المدرسة، وكذلك في حصة الإملاء والتعبير حين يحدثهم ويناقشهم، ثم يطلب إليهم تلخيص الموضوع أو الكتابة فيه (شحاتة، 1992).

مهارة المحادثة:

يعدّ التعبير الشفوي أو المحادثة، مرحلة معتبرة ترتبط بمراحل التطور البشري ؛لأنه الوسيلة اللغويّة الأولى التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار إلى الآخرين. والتحدث هو وسيلة الإنسان لتحقيق الحياة الاجتماعيّة المقترنة دومًا بالاستماع، فالمتحدث يحتاج لمستمع له والعكس صحيح. وللاستماع دور بارز في تنمية القدرة على التحدث، فمن الصعب أن ينطق الطفل نطقًا صحيحًا إلا إذا استمع إلى من يَنطق نطقًا صحيحًا، وإلا فكيف يتقن الطفل لغة الحديث وتصبح لديه طلاقة في التحدث؟ (أبو دية، 2009).

كما يعدّ التحدث أحد مناشط الاستماع، فالمحادثة تتضمن الاستماع التقويمي، والمركز والتقديري، والتصنيفي، وذلك لأن الاستماع التقويمي يتمّ فيه التعليق ذهنيًا وتكوين خطّ فكريّ، والنتيجة تحديد استجابة شفويّة، أما الاستماع المركز فيتمّ فيه البحث عن إشارة في الحديث توحي بأنّ الفرصة قد سنحت للمستمع أن يتحدث والنتيجة، الحديث في الوقت المناسب، أمّا الاستماع الاكتشافي، فيتمّ فيه اكتشاف المشاعر للمتحدث عبر الطريقة التي يحدث بها، والألفاظ التي يستخدمها لمعرفة هل هو مسرور أو غاضب، أو مندهش، والنتيجة الاستجابة للمشاعر، أمّا الاستماع التقديري، ففيه يتم البحث عن التغذيّة الراجعة، حيث يراقب المستمع مدى نجاح

المتحدث في توصيل الرسالة، والنتيجة إجراء التعديل المناسب في الرسالة أو تكرارها، أمّا الاستماع التصنيفي، فكلّما استمع الإنسان أكثر بدأ في تكوين انطباعات عن المتحدث، والنتيجة درجات متفاوتة من التعديل في السلوك نحو المتكلم (شحاتة، 1992).

يحتلّ التعبير الشفويّ المرتبة الثانية بعد الاستماع، من حيث الأهميّة بين المهارات في اللغة العربية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، وهو ثمرة الثقافة اللغويّة، والأدبيّة التي يتعلمها الطلبة، ووسيلة التواصل والتفاهم بينهم، ويعتبر أداة لتقوية الروابط الإنسانيّة والاجتماعيّة إلى جانب أهميّته في تعلّم مواد أخرى (أبو راس، 2013).

وتكمن أهميّة المحادثة كذلك في دورها الاتصاليّ بين النّاس حول الكرة الأرضيّة؛ لأنّ عمليّة الاتصال بين الناس كانت تعتمد على الكلمة المنطوقة، وعن طريقها انتقل الميراث الثقافي من جيل إلى جيل، فالشعر والقصّة، والمثل والحكمة، انتقلت إلينا عبر الروايّة الشفويّة.

مفهوم المحادثة:

قام العديد من الباحثين بتعريف المحادثة، أو التعبير الشفويّ عدة تعريفات تصوّر المراد من هذا المفهوم، حيث عرفها حافظ (2005) بأنها: فن لغويّ، يقوم فيه طالب المرحلة الأساسية بنقل الأفكار والخبرات، والمعلومات، والحقائق، والآراء، والمشاعر، والأحاسيس، وكل ما يجول بعقله، وخاطره إلى المستمعين نقلًا يتسم بالصحة والدقة في التعبير، والسلامة في الأداء وقوة التأثير، بحيث يقع كل ما يريد نقله في نفوس المستمعين موقع القبول، والتفاعل.
وعرفها العلي (1998) بأنها: مهارة لغويّة تحقق للمرء التعبير عمّا في نفسه، وتحقق له الاتصال اللغويّ، وهو وسيلة المرء لإشباع حاجاته، وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه.
وعرفها الساموك والشمري (2005) بأنها: الإبانة، والإفصاح عما يجول في خاطر الفرد من الأفكار والمشاعر.

أمّا كيفية أداء الإنسان لمهارة المحادثة في حياته، واستخدامه في التعبير عن أفكاره ومشاعره، وحاجاته فيقسم إلى قسمين رئيسيين، هما:
التعبير الشفوي: وهو ما يعرف باسم المحادثة، ويقوم على أساس استحضار الطالب الأفكار للموضوع الذي سيتحدث عنه، واختيار المفردات والجمل والتراكيب المناسبة للموضوع. وهو أداة الاتصال السريع بين الناس وهذا النوع من التعبير يعاني في الميدان المدرسي مشكلة العامية، ومزاحمتها وغلبتها على السنة الطلبة.

التعبير الكتابي: وهو وسيلة الاتصال بين الفرد، وغيره عن طريق الكتابة، خاصة لمن تفصل بينهم المسافات الزمنيّة، أو المكانيّة وأهميّته بالغة في المهن جميعًا، والتعبير الكتابي مهم في الحيّاة المدرسيّة لأنه تدريب للطالب على الدقة، والوضوح، وحسن العرض، ويحتاجه الطالب للتعبير عن أحاسيسه، ومشاعره وآرائه وعواطفه، كما يتميز هذا النوع من التعبير بالإبداع، أكثر من التعبير الشفوي؛ لفرصته الكبيرة في اختيار المعاني، وصياغة التراكيب واستحضار الشواهد والبراهين (عون،2012).

أهمية المحادثة:

للتعبير الشفويّ أهميّة كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فهو القالب الذي يصبّ فيه الإنسان أفكاره، وهو وسيلته في التعبير عن مشاعره، وأحاسيسه. وهو ضرورة من ضرورات معيشته التي لا يمكن له أن يستغني عنها بأيّ حال من الأحوال، إنه وسيلته التي ترافق مشوار حياته من بدايتها إلى نهايتها ، يعمل من خلالها على الاتصال بأسرته، وأقرانه، ومجتمعه، والعالم من حوله، يفكر بلغة ويتحدث بها ليقضي حاجاته ويتبادل المصالح مع غيره، ويفصح عمّا في داخل عقله وقلبه، ويربط عادات أمته بحاضرها، وينقل تراثها لمن بعده.

إن التعبير هو غاية الدرس اللغويّ عند معلّم اللغة العربيّة أثناء تدريسه مهارات اللغة الأربعة؛ ذلك لأن التعبير بشقيّه يخدم صاحبه من حيث أنّه يعمل على إيصال الرسالة اللغويّة المطلوبة إلى الآخرين، ويريح الإنسان عندما يعبر عمّا بنفسه، أو يتكلم به إلى الآخرين، كما أنّ فيه تدريب للمتحدثين على عرض ما بخواطرهم من أفكار، أو معلومات أمام الآخرين دون خجل أو اضطراب.

وعلى هذا، كان لا بدّ لمعلم اللغة العربية من الاستفادة من فكرة التكامل بين مهارات اللغة وعدم الاكتفاء بحصّة أو حصّتين للمحادثة، فمن درس القراءة يمدّ الطلبة بمادة التعبير،وأفكاره وأساليبه، ومن درس النحو يدرب الطالب على التحدث بلغة سليمة صحيحة، كما يستفيد من درس النصوص في زيادة ثروة الطالب الأدبيّة، أما الإملاء فتساعده على تدريب طلبته على صحة رسم كلماته، والناتج في نهاية المطاف طالب متحدث بلغة سليمة، قادر على التعبير عمّا في نفسه وأفكاره، وبالتالي الإتقان لمهارة المحادثة تساعد الطالب على الوصول إلى النتاجات الآتية في نفسه :

- الاتصال مع الآخرين (الساموك والشمري، 2005).
- حلّ المشكلات الاجتماعيّة التي يمكن أن تواجهه، بسبب مناقشة الآراء مع غيره.

- الحكم على نجاح الطالب أو فشله في المستقبل، فهو وسيلة تقويميّة يختبر من خلالها الطالب مهارته في اختيار الأسلوب وقدرته على تسلسل الأفكار.
- تمكين الطالب من التعبير السليم.

أهداف المحادثة:

تشكل المحادثة نسبة عالية من استخدامات اللغة، التي يحتاج إليها الإنسان في حياته اليوميّة حيث تتراوح المحادثة بين الفرد مع غيره، من تعبير عن شيء يريد أن يتواصل به مع الآخرين كمكالمة هاتفية، أو درس يقدمه إلى المتعلّمين أو تعليمات معينه، أو أي كلام أخر من أشكال وأغراض المحادثات التي تحصل بين النّاس، إضافة إلى مناغاة الطفل إلى أمه يسألها حاجة أو يبثها شكوى، وما يردده الطلبة في المدارس من أناشيد ومحفوظات وراء المعلّمين والمعلّمات.

من أجل هذا جميعًا، وفي سبيل سعيّنا للأخذ بيد طلبة المدارس، الذين يخجلون من مواجهة المواقف العامة، كان لابدّ من وضع أهداف محددة لدرس المحادثة حتى نتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة من اكتساب مهارة المحادثة وتتلخص هذه الأهداف بالآتي:

- تمكين الطلاب من التعبير عمّا في أنفسهم أو عمّا يشاهدونه بعبارة سليمة صحيحة.
- تنمية القدرة على تنظيم الأفكار والتعبير عنها بدقة.
- تعويد الطالب الدقة في انتقاء الألفاظ المناسبة للموضوع.
- تدريب الطلبة على استخدام الأساليب المختلفة في التعبير عن طريق المحاكاة لأساليب الكبار.
- إعداد الطلبة للمواقف الطارئة، والقدرة على الارتجال، وإزالة الخوف والتردد والرهبة.
- تنمية قدرة الطالب على التفكير الواضح المنظم.
- إتقان الطالب الملاحظة السليمة، والفهم الواضح كأساسين لإثراء التفكير.
- تعليم أساليب الحوار الهادئ والمناقشات الهادفة دونما تعصب لرأي ما.

وفي النهاية الوصول للهدف الرئيس وهو: الوصول بالطالب إلى درجة يستطيع معها أن يعبر عن نفسه بسهولة ويسر دونما خوف أو تردد وهي غاية تقوم على ناحيتين: لفظيّة، وهي العبارات والأساليب، ومعنويّة، وهي الأفكار.

وأضاف الهاشمي (1982)، عددًا من الأهداف المهمة في درس المحادثة، والتي يجب الأخذ بها من قبل معلّم العربيّة لما لها من تأثير على شخصية الطالب، المتحدث في كلّ مناسبة وفي كلّ مكان وهي:

- تشجيع الطلاب على الصراحة في القول، والصدق في إبداء الرأي والجرأة أمام الآخرين.

- إعانة الطالب على تفهم أدب الإصغاء، وأدب الحديث، وأدب النقد، واكسابهم المرونة في الحديث، واحترام آراء الغير، واحترام حرية الكلام.

- تدريبهم على سرعة الإجابة وصوابها، والقدرة على الارتجال.

- تعويدهم سلامة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها، والسرعة المناسبة للحديث ودرجته المناسبة.

وكما تختلف الأهداف المنشودة من مرحلة عمريّة إلى أخرى، كان لمهارة المحادثة أهدافًا محددة عند طلبة الصّف السّابع (مجتمع الدراسة) حيث خلص أبو راس (2013)، إلى الأهداف الآتية في المرحلة الأساسيّة العليا من الخامس وحتى العاشر) :

- أن يعبر الطالب عن أفكاره تعبيرًا سليمًا بجمل مترابطة مفيدة.
- يركب جملًا بألوان تعبيريّة مختلفة مشتملة على استفهام أو تعجب أو غيرها.
- يصوغ ملخصًا لقضيّة، أو حكاية أو قصة بلغة سليمة.
- يعبر عن مواقف معينة بلغة سليمة.
- يتحدث أمام الآخرين؛ لاكتساب الجرأة والشجاعة عند مواجهة الجمهور.
- يعبر عن أفكاره إلى غيره بسرعة وطلاقة وجرأة.
- يحكم على عمل أدبي سمعه من حيث الألفاظ والمعاني.
- يكتسب مجموعة من القيم والمعارف والاتجاهات والأفكار السليمة.

أما وزارة التربيّة والتعليم، فقد حددت الأهداف المنشودة من مهارة المحادثة في الصّف السّابع (مجتمع الدراسة) في دليل المعلّم للعام الدراسي (2008) في جدول محدد يُعمل به حتى العام الدراسيّ الحالي (2015)، على النحو الآتي:

النتاجات العامة للمحور وللصّف في مهارة المحادثة للصف السابع كما وردت في دليل المعلّم

النتاجات العامة للمحور	النتاجات العامة للصف
يمتلك مهارة التحدث بلغة سليمة.	يتحدث في موضوعات متنوعة بجمل وتراكيب مترابطة مراعيًا سلامة العبارات
يتصف بالجرأة والطلاقة في الحديث.	يوظف ما اكتسبه من معلومات ومفاهيم وحقائق معرفة وثقافية جديدة تلائم مستواه النمائي في تعبيره الشفوي
يتحلى بآداب التحدث في مواقف حياتية مختلفة.	تنمو مهاراته العقلية من (ملاحظة ، واستنتاج ، وتحليل ، وتقويم)
	تنمو في نفسه قيم واتجاهات ايجابية نحو نفسه وأسرته ودينه ومجتمعه ووطنه وأمته والمجتمع الإنساني
	يوظف ما تعلمه أثناء الاستماع ومحاورة الآخر

طبيعة عمليّة المحادثة وطرق تنميّتها:

إنّ عمليّة التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، إنها عمليّة معقدة، وعلى الرغم من مظهرها الفجائي، إلّا أنها تتمّ في عدة خطوات، تبدأ بالاستثارة ثم التفكير فالصّياغة ثمّ النطق (شحاتة، 2012). وعلى الرغم من تعقيد هذه العمليّة، إلّا أنّ تدريسها داخل نطاق المدرسة لا يتعدى المسائل الشكليّة الخاصة بتكوين الجمل في اللغة العربيّة. وإذا بحثنا في المحادثة لغرض الحوار والمناقشة، فقلما نجد الاهتمام الكافي بها، على الرغم من وجود الظروف المناسبة لحدوثها، زيادة على حصّة محكات التفكير كحصّة معتبرة على جدول الحصص، أما اهتمام معلّم اللغة العربيّة بها فحدث ولا حرج. إنّ اكتساب الطالب لمهارة المحادثة، واستخدامها بإتقان في جميع المواقف الحياتية اليوميّة لدى الطالب، في المدرسة، والشارع، والمرافق العامة والبيت، تتوقف على معرفة الغرض من المحادثة، واكتساب المهارات الفرعيّة التي توصل

للمهارة الأم واستغلال التكامل بين المهارات اللغويّة الأخرى إضافة للتكامل مع بقيّة المواد التي يدرسها .

وبعد، فإنّ اكتساب مهارة المحادثة الجيدة وتنميتها فيما بعد، يتطلب من المعلّم تزويد الطالب بطرق، وممارسات خاصة تمكنه من الإمساك بزمام الأمر، ومواجهة الصعوبات التي تواجهه عند تطبيق المهارة بقوة، وجرأة، وثقة بالنفس، وتمكنه من إجراء محادثة جيدة إلى حدّ بعيد وتتمثل هذه الممارسات بالآتي:

- تزويد الطلبة بالكلمات الضروريّة، والجديدة لكلّ موضوع يدرسه؛ لأن الكلمات هي الأساس في المحادثة (علوان ، 2010).
- القيام بتصحيح ، وتركيب ولفظ الكلمات الخاطئة التي اكتسبها الطالب خطأً عن طريق البيت أو البيئة.
- تزويد الطلبة بكميّة كبيرة من الكلمات؛ لزيادة ثروتهم اللغويّة، بحيث تُعطى لهم في جمل، وتراكيب تظهر معناها.
- تعويد الطلبة على التمييز بين الكلمات المتقاربة في المعنى وتحمل ذات الجذر الواحد.
- العمل على تثبيت الكلمات المختلفة، والتعابير في أذهان الطلاب بعد فهمها في دروس المحادثة.
- الاستعانة بأنواع الذاكرة الثلاثة في تعليم المحادثة، كأن يذكر المعلّم الكلمة الجديدة أمام الطلبة، ثم يكتبها على اللوح، ويطلب إليهم نقلها إلى دفاترهم.
- العمل على إصلاح الخطأ الذي يقع فيه الطالب بهدوء وصبر، وبالتدريج، والسعي للتخلص من المحادثة بالعاميّة تدريجيًا.
- الحرص على التحدث مع الطالب باللغة السليمة البسيطة؛ ليعتاد على سماع اللغة الفصيحة ويعمل على محاكاتها.
- يبين للطلبة بين الحين، والآخر الكلمات العاميّة من الفصيحة حينما ترد.
- الحرص على حسن لفظ كل كلمة، بحيث تخرج حروفها واضحة من مخارجها الصحيحة، ومراعاة ذلك عند ترديها.
- عدم الإكثار من الكلمات الجديدة في الدرس الواحد، ولا بدّ من استعمال ما مرّ من كلمات لتثبيتها في الأذهان.

مهارات المحادثة:

للمحادثة العديد من الجوانب والمهارات الفرعيّة التي تمثل في مجموعها مهارة المحادثة، أمّا هذه الجوانب فهي:

- الجانب الفكري: وتتمثل مهارات هذا الجانب في، الأفكار الرئيسة المحددة، والمبتكرة والمتسلسلة والمترابطة، والواضحة، والمتنوعة والممتعة (البشير والوائلي، 2008).

- الجانب اللغوي: وتتمثل مهارات هذا الجانب في استخدام الفصيحة والتراكيب اللغويّة الصحيحة والكلمات الموحيّة، والجمل المباشرة، والمركزة، والمتنوعة والواضحة والضبط النحوي السّليم.

- الجانب الصوتي: وتتمثل مهارات هذا الجانب في، وضوح الصوت، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وملائمة طبقة الصّوت للمعنى، ونطق الكلمات بعنايّة، والوقوف بالصوت الوقفة الصحيحة، والتحدث بسرعة مناسبة .

- الجانب الملمحي: وتتمثل مهارات هذا الجانب في، تعبيرات الوجه التي تقوي المعنى وإشراك حركات الجسم، وتمثل المعاني، وتجسمها والنظر في أعين المستمعين.

- الجانب التفاعلي الإلقائي: وتتمثل مهارات هذا الجانب في، إثارة المستمعين، واستمالتهم واحترامهم، وإثراء الحديث بوسائل مرئية، والإيجاز، والتركيز. والاستماع بعنايّة لآراء المستمعين، وتوجيه الحديث في ضوء المتغيرات، وترك انطباعات سارة لديهم وختم الحديث بصورة مريحة.

وحتى نتمكن من هذه المهارات الفرعيّة المتعددة وضع الباحثون معايير محددة ذات علامة مرجعية ومؤشرات دالة على تحققها عند الطالب، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- المعيار الأول هو الالتزام بآداب الحديث، والعلامة المرجعية له هي: الالتزام بضوابط الحديث، ومؤشراتها:

- أن ينوع الطالب في نبرات صوته تبعًا للموقف (شحاتة، 2012).
- أن يتحدث مراعيًا الثقافة الخاصة بالمجتمع.
- أن يتحدث مراعيًا طبيعة من يستمع إليه من جمهور، ووقتهم، ويتبع النظام المتفق عليه في جلسة التحدث.
- يظهر الانفعالات المناسبة عند المناقشة، من غضب أو فرح أو حزن وهكذا.

وأضاف إلى ذلك الخويسكي (2008):

- يلتزم آداب الحديث.

- يحترم رأي محاوره.

- المعيار الثاني هو نطق الأصوات، والكلمات والجمل، والعلامة المرجعيّة له هي: أن يتحدث الطالب بوضوح، وسرعة مناسبة، ومن مؤشرات ذلك الآتي:

- أن يتحدث اللغة العربيّة بسرعة مناسبة، دون سرعة تطيح بالحروف والمعنى، أو إبطاء يدعو للملل مما ينذر بانصراف المستمع عنه.
- أن يضبط بنية الكلمات، وأواخرها في حدود ما تعلّم من القواعد.
- أن يراعي الوقفات المناسبة للمعنى؛ حتى يتضح للمستمع ما يريد بسهولة.

- المعيار الثالث هو اختيار محتوى الحديث، وتنظيمه، وعلامته المرجعية: أن يدعم الطالب حديثه ويؤكده، ومؤشرات ذلك :

- أن يتحدث عن خبراته بترتيب منطقي.
- أن يضيف تفصيلات خاصة تثري الحديث.
- أن يضع لحديثه مقدمة، ونهاية أثناء العرض الشفوي.
- أن يؤكد النقاط المهمة فيما يتحدث فيه، وأن يستخدم العبارات المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة.

- المعيار الرابع هو: استخدام أنماط متنوعة من التواصل الشفويّ، وعلامته المرجعيّة هي أن يتواصل الطالب شفويًا عبر الوسائط المتعددة ومؤشرات ذلك:

- أن يعطي الطالب تعليمات شفويّة من خطوات متعددة
- أن يلقي شفويًا وباقتدار مقبول، موضوعًا استمع إليه.
- أن يتحاور هاتفيًا والكترونيًا مع الآخرين.
- أن يتمكن من التعليق على عروض الوسائط المتعددة بالشروح المناسبة

وأضاف الخويسكي (2008) مهارة اكتساب صفات المتحدث الجيد وعلاماتها هي:

- يتحدث بجرأة
- يستخدم حركات الوجه المناسبة أثناء حديثه.
- يورد ما يناسب المقام.
- يتحدث مركزًا على الأهم.
- يضفي المتعة.
- يراعي مناسبة الأدلة والشواهد لحديثه.
- يبرز ما يرى أهميته في حديثه.

الفرق بين المحادثة والمناقشة:

عطفًا على ما سبق من أهميّة المحادثة في حياة الطالب، كوسيلة اتصاليّة مع مجتمعه وإكمالًا لموضوع المحادثة كمهارة لازمة لطلبة المدارس، كان لا بدّ لي من توضيح دور حصّة محكات التفكير في اكتساب الطلبة لمهارة المحادثة.

جاءت المناقشة لتمثل شكلًا من أشكال المحادثة، وتساعد الطالب على تحقيق الهدف من درس المحادثة، رغم وجود فروق بينهما، حيث أنّ المحادثة تكون في العادة بين الطالب والمعلّم وأساسها أسئلة المعلّم، التي يجيب عنها طالب، أو أكثر ولا تتيح الفرصة الكافيّة للتفاعل بينهما. أما المناقشة والتي تمثلت في حصّة محكات التفكير للصف السادس وما بعده، فإنها تتيح هذه الإمكانية؛ لأن الطلبة يتحاورون فيما بينهم دون تدخل المعلّم إلّا في حالات معينة، ومن خلالها يحصل بين الطلبة نوع من التفاعل المشترك تجاه بعض القضايا.

إن حصّة محكات التفكير- إذا نفذت بالشكل الذي أُريد لها- يمكنها أن تمنح الطلبة فرصة التعبير عن أفكارهم بوضوح، وتدربهم على احترام أفكار الآخرين، وتقدير آرائهم وتحقق التفاعل بين عقول الطلبة؛ لحلّ بعض المشكلات أو المسائل التي تهمهم، وتكون المناقشة بصورة جماعية وبإشراف المعلم. هذا وقد أحسنت وزارة التربيّة والتعليم في الأردن حين أضافت موضوع محكات التفكير كحصّة معتبرة في الجدول الدراسي في مادة اللغة العربيّة ابتداءً من الصف السادس الأساسي بهدف تنميّة الفكر، وعصف الذهن، وطلاقة التعبير وهي تربيّة النتاج من المحادثة لكنها مفتوحة الحوار والنتيجة (كتاب لغتنا العربيّة، 2008)، كما دربت المعلّمين ضمن برامج تدريبيّة منظمة، حول كيفية تدريس محكات التفكير، وحددت أهم أهدافه في دليل المعلّم للصف السّابع للعام الدراسي (2008) بالاتي :

- تطوير مهارات: النقاش، والاستماع الفعال، والتعلّم التعاوني، والقراءة الناقدة، ومهارات التفكير.
- اكساب الطّلبة مهارات حياتيّة، اجتماعيّة مثل: احترام الآخرين ، وقبول الآخر، وتقبل النقد البنّاء.
- ربط خبرات الطالب الشخصيّة، وتوظيفها في موضوع النقاش.
- التعبير عن الأفكار بوضوح، وجرأة.
- دعم الآراء بالبراهين المنطقيّة، والأدلة.
- تنميّة القدرة على القيادة.

التعلم البنائي:

قامت البنائيّة على أكتاف النظرية المعرفيّة لبياجيه، حيث تُعتبر نظريّة بياجيه في التعلّم المعرفيّ، إطارًا عامًا لمنظور البنائيّة عن المعرفة واكتسابها، وتمثّل عمليّة اكتساب المعرفة عند بياجيه عمليّة بنائيّة نشطة، ومستمرة تتم من خلال تعديل في المنظومات أو التراكيب المعرفيّة للفرد بواسطة آليّات عمليّة التنظيم الذاتيّ، وتستهدف تكيّف الفرد مع الضغوط المعرفيّة البيئيّة (زيتون، وزيتون، 2003).

لقد قدم بياجيه بعدًا مهمًا في عمليّة النمو المعرفي لدى الفرد وهو ما يسمى بالتوازن، فكما هو معلوم قامت نظريّات النموّ المعرفي الكلاسيكية على ثلاثة جوانب مهمة تشكل خبرة الفرد وهي:

- النضج البيولوجي.
- التفاعل مع البيئة الطبيعية.
- التفاعل مع البيئة الاجتماعية.

تحدث بياجيه عن عمليّة النمو المعرفي، واكتساب المعرفة الجديدة من خلال بحث الفرد عن التوازن بين ما يعرفه، ويختزنه كمعرفة وخبرة سابقة، وما استقبله من معلومات جديدة، فإذا تمكنت البُنى المعرفيّة السابقة من معالجة المثير الجديد تستمر حالة التوازن، أمّا إذا عجزت عن ذلك فتحدث عمليّة عقليّة للحفاظ على عملية التوازن تهدف إلى تكيف الطالب مع البيئة من خلال عمليّة المواءمة، والتمثيل، حتى يصل إلى حالة توازن بين الخبرة السابقة، والخبرة الجديدة.

أما عملية التمثيل فهي: "عمليّة تغيير للمدركات الجديدة، تعتمد على البُنى المعرفيّة المنظمة المتوافرة لدى الطالب، وتهدف إلى جعل هذه المدركات مناسبة للبُنى المعرفيّة الموجودة فعلًا بحيث تصبح من التنظيم المعرفي للطالب، وهي عمليّة تحويل الخبرة الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفيّ السابق الذي يمتلكه الطالب، ودمجها في التنظيم المعرفيّ الخاص به" (نشواتي، 1996).

بينما تعرف المواءمة على أنها: عملية تغيير المخططات والبُنى العقليّة المنظمة والموجودة على نحو مسبق؛ لتناسب الخبرة الجديدة، فهو تعديل للبنيّة المعرفيّة الموجودة؛ لكي تتفق أو تتطابق مع الواقع الخارجي.

ومن جميل ما جاء في (نشواتي، 1996) تشبيه عمليّة التمثل بعمليّة المضغ، والهضم التي تهدف إلى تحويل الطعام إلى شيء يستطيع الجسم استخدامه بما يسهم في تكوين الجسم بينما

شبّه عمليّة التلاؤم، بتكيّف الجسم أثناء الأكل من خلال فتح الفم، وتقلص عضلات الحنجرة والمعدة، وإفرازات العصارة الهضميّة.

كما وافقت النظريّة البنائيّة بمرتكزاتها التي تتمحور حول الطالب، والتركيز على أهميّة البعد الاجتماعيّ في إحداث التعلّم ما جاء به بياجيه وفيجوتسكي وبرونر وغيرهم من أصحاب النظريّة المعرفيّة. وانطلاقًا من هذه المفاهيم التي وضعها بياجيه، طوّر البنائيون نظريتهم ووضعوا الافتراضات الآتية حول بناء المعرفة في ذهن الطالب.

الافتراض الأول :

يبني الفرد المعرفة اعتمادًا على خبرته، ولا يستقبلها بصورة سلبيّة من الآخرين ويتضمن ذلك الآتي:

- أن الفرد هو الباني لمعرفته، فلا يتم إعطاء تلك المعرفة للطالب جاهزة في موضوعات معينة؛ لأنها تنشأ في عقله نتيجة للتفاعل الحسيّ له مع العالم المحيط، فلذلك لا يمكن أن يقوم شخص آخر بإخباره بها.
- أن معرفة الطالب دالة لخبرته، بمعنى أن الخبرة هي المحدد الأساسي لمعرفته، وبذلك فالمعرفة لا تنفصل عن الطالب الذي عرفها، ولا بمواقف الخبرة المنبثقة عنها.
- أن المفاهيم والأفكار لا تنتقل من طالب إلى آخر بنفس معناها، فالطالب الذي يستقبل تلك المفاهيم يبني لنفسه معنى مختلفًا.

الافتراض الثاني :

إنّ وظيفة المعرفة هي التكيّف مع تنظيم العالم المحسوس، فالبنائيّون يرون أنّ أهميّة المعرفة تكمن في كونها نفعيّة، فهي تساعد الطالب في تفسير ما يمرّ به من خبرات حياتيّة، وعليه فإنّ بناء المعرفة في النظريّة البنائيّة هي، عمليّة بحث عن المواءمة بين المعرفة، والواقع، وليست بعمليّة تطابق بينهما (العويشق، 2002).

بناءً على ما تقدم فإنّ الفكر البنائي يشمل كلاً من البنية المعرفيّة، والعمليّات العقليّة، التي تتم داخل عقل الطالب، وإن التعلّم يحدث نتيجة تعديل الأفكار التي بحوزة الطالب، أو إضافة معلومات جديدة، أو بإعادة تنظيم ما هو موجود من أفكار لديه، وهي تؤكد في أساسها على الدور النشط للطالب في وجود المعلّم الميسر، والمساعد على بناء المعنى بشكلٍ سليم في بيئة تساعد على التعلّم .

وعلى هذا فإن النظريّة البنائيّة تشتمل على أربعة عناصر مهمة تمثل في مجموعها البيئة التعليمية الاجتماعيّة الفاعلة، التي تُحدث تفاعلًا نشطًا، ما بين التراكيب المعرفيّة السابقة والتراكيب المعرفيّة الجديدة، وتُنتج خبرة جديدة، ومتطورة عن الخبرات السابقة وهذه العناصر هي:

- بيئة التعلّم بكلّ ما تحتويه من متغيرات متعددة (أبو غالي 2010).
- (التراكيب المعرفيّة السابقة) الخبرات السابقة الموجودة لدى الطالب.
- المعرفة التي يتعرض لها الطالب في الموقف التعليمي الراهن.
- اللغة كعنصر مهم في عمليات التعلّم.

خصائص النظريّة البنائيّة:

إنّ هذه النظرة العميقة لكيفية بناء المعرفة في ذهن المتعلّم، كان لها تأثير كبير على الموقف التعليمي اليومي، ابتداء من الطالب ودوره الجديد في العمليّة التعليمية التعلّمية، إلى المعلّم الذي لم يفقد دوره من حيث، أنّه مصدر من مصادر المعلومات المهمة التي يستقي منها الطالب المعرفة الجديدة، ولكن بطرح بنائيّ جديد يتمثل بفكره، وطريقة تدريسه، ولا يتمّ هذا من دون تغيير حقيقي في المنهاج؛ ليخدم عمليّة بناء المعرفة لدى الطلبة. هذا جميعًا اقتضى أن يتميز التعلّم المبني على النظريّة البنائيّة بالخصائص الآتية:

- لا يُنظر إلى الطالب على أنه عامل سلبي ومؤَثر فيه مما حوله، ولكن ينظر إليه على أنّه مسؤول مسؤوليّة كاملة عن تعلّمه (أبوغالي، 2010).
- تستلزم عملية التعلّم عمليّات نشطة، يكون للطالب أكبر وأهم دور فيها.
- المعرفة تبنى فرديًا من الطالب نفسه وجماعيًا بمساعدة الآخرين، فهي متغيرة دائمًا.
- يأتي المعلّم إلى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه، فهو لا يحمل مادته التعليميّة، والمعرفة الخاصة بموضوع تدريسه فقط، بل يمتلك آراء خاصة بالتدريس والتعلّم وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الصّف.

التدريس ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الصّف، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلّم، ولا يعني على الإطلاق مجرد نقل المعرفة للطالب.

- المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلّمه، ولكنه برنامج معدّ بدقة يشمل: مهام التعلّم، والمواد والمصادر المختلفة التي يبني الطلبة منها معرفتهم.

- تولد البنائية أراء مختلفة عن طرق التدريس والتعلم، وكيفية تنفيذها في الصّف، حتى تكون متسقة مع المتطلبات العالميّة للمناهج، والتي تنصّ على أن أفكار الطلبة سوف تتغير مع اتساع خبراتهم، وهناك دور جوهري للمعلّم في هذه العمليّة، فالمعلّم يتفاعل مع الطالب، ويثير الأسئلة ويستند على التحديّات الحاليّة والخبرات.

مبادئ التعلّم المعرفي عند البنائيين:

يقوم التعلّم عند البنائيين على عدد من المبادئ المهمة، فهو عملية بنائيّة نشطة،ومستمرة وغرضيّة التوجيه، وهذا الافتراض يحتوي في جنباته مجموعة من مضامين التعلّم تتمثل في:

١- التعلم عملية بنائيّة:

وذلك يعني أن عملية إبداع المتعلّم لتراكيب معرفيّة جديدة (منظومات معرفية) تنظم وتفسر خبراته، مع معطيات العالم المحسوس المحيط به، وبالتالي يصبح لدى الطالب إطار مفاهيمي يساعده على إعطاء معنى لخبراته التي مرّ بها، وكلما مرّ المتعلّم بخبرة جديدة، كلما أدى ذلك إلى تعديل المنظومات الموجودة لديه، أو ابتداع منظومات جديدة. وليس معنى ذلك أن التعلّم عمليّة تراكمية، آلية لوحدات معرفيّة، ولكنه عمليّة إبداع عضويّ للمعرفة يتمّ من خلالها إعادة بناء التراكيب المعرفيّة من جديد (أبو غالي، 2010).

٢- التعلّم عمليّة نشطة:

ويقصد بذلك أن يبذل الطالب جهدًا عقليًا؛ للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه، وتنطلق تلك العمليّة النشطة للتعلّم، كونها مسؤولية الطالب عن تعلّمه، وليست مسؤولية المعلّم. وهنا يواجه الطالب بمشكلة، فيقوم في ضوء توقعاته باقتراح فروض معينة لحلّها، ويحاول أن يختبر هذه الفروض، وقد يصل إلى نتيجة (معرفة جديدة) غير أنه قد يراجع هذه النتيجة محاولًا فرض فروض جديدة، وهذا يعني أنه لكي يكون النشاط تعليميًا يجب أن يكون بنائيًا، أي يبني الطالب المعرفة بنفسه.

٣- التعلّم عمليّة غرضيّة التوجيه: ويكون التعلم غرضيًّا في الحالات الآتيّة:

أولًا: عندما يسعى الطالب لتحقيق أغراض تسهم في حلّ مشكلة يواجهها أو يجيب عن أسئلة محيرة له، أو ترضي نزعة ذاتيّة داخليّة لديه، نحو تعلّم موضوع ما،.وتوجه هذه الأغراض أنشطة الطالب، وتكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له، وتجعله يسير في طريق تحقيق أهدافه المرجوة، ويستفاد من ذلك أهميّة تحديدنا لأغراض الطالب من واقع حياته، واهتماماته واحتياجاته.

ثانيًا: عندما يواجه الطالب بمشكلة حقيقية تتهيأ أفضل الظروف له حتى يحدث التعلّم، حيث يؤكد البنائيون على أهميّة أن تكون مهام التعلّم أو مشكلات التعلّم حقيقية، أي ذات علاقة بخبرات الطفل الحياتية ، بحيث يرى الطلبة علاقة هذه المعرفة بحياتهم، بالإضافة إلى أهميّة التعلّم القائم على حلّ المشكلات حيث يساعد ذلك الطلبة ، وينمي الثقة بقدراتهم.

ثالثًا: تتضمن عمليّة التعلّم إعادة بناء الفرد لمعرفته، من خلال عمليّة تفاوض اجتماعي مع الآخرين، أي أنّ الفرد لا يبني معرفته عن معطيّات العالم التجريبي المحسوس من خلال أنشطته الذاتيّة فقط، وإنما يتمّ بناء المعرفة أيضًا مع الآخرين من خلال تفاوض بينه وبينهم، وهذا يفرض علينا تصورًا معينًا عن بيئة التعلّم في الصفوف المدرسيّة بحيث تسمح للطلبة بتبادل المعارف فيما بينهم.

رابعًا: المعرفة القبليّة للطالب شرط أساسي لبناء التعلّم ذي المعنى:

إنّ المعرفة القبليّة للطالب تعدّ شرطًا أساسيًا لبناء المعنى، حيث أن التفاعل بين معرفة الطالب الجديدة، ومعرفته القبليّة يعدّ أحد المكونات المهمة في عملية التعلّم ذي المعنى . فالمعرفة الجديدة تبنى في ضوء المعرفة القبليّة.

خامساً : الهدف الجوهري من عملية التعلّم هو، إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفيّة الممارسة على خبرة الطالب. ويعني قيام الإنسان بالتكيف مع الضغوط المعرفيّة :إحداث تغيرات في التراكيب المعرفيّة أو المخططات المعرفيّة.

الانعكاسات التربوية للنظرية البنائية:

ترفض البنائيّة فكرة أن يكون التعلّم مجرد نقلّ للمعلومات، وتعتبره عمليّة بناء، وإعادة بناء للمعرفة، وتؤكد على التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وهذه هي غاية التربويين في كلّ مكان وعليه فقد انعكست هذه النظرة على العمليّة التعليمية، فأصبحت تمثل عمليّة منظمة، ونشطة وذات معنى فاعل، بتصميم فريد يهتم بجميع عناصر وأوجه التعليم، ابتداء من الهدف إلى المحتوى، فطريقة التدريس، ثمّ البحث في دور المعلّم والطالب، وتهيئة البيئة المناسبة للتعلّم البنائيّ، ثمّ الختام بالتقويم الذي يمثل تغذية راجعة لحلّ المعوقات التي تواجه عمليّة التعلّم عند الطالب. أما تفصيل ذلك فكان بداية من الأهداف التعليمية، التي صيغت وفقًا لتصور النظريّة البنائيّة، في صورة أغراض عامة يتم تحديدها من خلال تفاوض اجتماعي بين المعلّم والطلبة

تتضمن هدفًا عامًا لمهمة التعلّم يسعى جميع الطلبة لتحقيقه، وأهدافًا شخصية تخص كل طالب أو مجموعة من الطلبة لوحدهم .

أمّا المحتوى فقد تمّ إعداده في صورة مهام، أو مشكلات حقيقية ذات علاقة بواقع الطلبة وحياتهم.

وعندما تبحث البنائية في المنهاج، فإنها تختار المحتوى الذي يتضمن تطبيقات تتجاوز فهم الطلبة؛ لحفز تفكيرهم إلى مزيد من النمو والتطور، ولتحقيق هذا المحتوى عند الطالب على المعلّم اعتماد استراتيجيات التدريس القائمة على مواجهة الطلبة لمشكلات حقيقية؛ للسعيّ نحو إيجاد حلول لها.

من أجل تحقيق هذا جميعًا كان لا بدّ للمعلّم، والطالب تغيير أدوارهم إلى شكل آخر من أشكال التعلّم والتعليم، يلعب فيه الطالب دور المكتشف لمّا يتعلّمه، من خلال ممارسته للتفكير العلميّ، الباحث عن المعنى لخبراته مع مهام التعلّم، المشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه. أما أدوار المعلّم فتتمثل في الآتي:

- تشجيع الطلبة واستقلاليتهم ومبادراتهم ..
- استخدام المعلومات والمصادر الأولية واليدويات.
- السماح للطلبة أن يختاروا الموضوعات المفضلة لديهم.
- تشجيع الطلبة على الدخول في مناقشات معه، ومع بعضهم البعض.
- تشجيع الطلبة على البحث، عن طريق طرح أسئلة تتطلب تفكيرًا عميقًا وأسئلة مفتوحة ويشجعهم على سؤال بعضهم البعض.
- السعي إلى توسيع وتطوير استجابات الطلبة الأوليّة.
- دفع الطلبة إلى الدخول في خبرات قد تولّد تناقضات لافتراضاتهم الأوليّة، ثم يشجعهم على المناقشة والحوار.
- منح الطلبة وقتًا أطول للتفكير، والإجابة على أسئلته المطروحة ..
- في نهاية المطاف يأتي التقويم الذي لم يحدد البنائيون أسلوبه بشكل من الأشكال.

بناء على ما تقدم انعكس هذا جميعًا على غرفة الصف على النحو الآتي :

- الاهتمام بالمعرفة القبليّة للطالب، بما في ذلك الخبرات والمعتقدات والاتجاهات والمفاهيم (زيتون، 2003).
- التركيز على التفاوض، ومشاركة المعنى من خلال المناقشة وغيرها من أشكال العمل الجماعيّ.

- استخدام تمثيلات متعددة للمفاهيم والمعلومات.
- تطوير نماذج تدريسية تأخذ في اعتبارها الطبيعة الموقفيّة للطالب، وبالتالي التكامل بين اكتساب المعرفة وتطبيقها.
- تطوير إجراءات التقويم، بحيث تصبح متضمنة داخل نسيج عمليّة التعليم بحيث تركزعلى مهام حقيقية، وتأخذ في حسبانها التوجه الفردي للطالب.

لقد تمحور التعلّم البنائي حول الطالب ودار في فلكه، فأصبح الطالب يمثل الباحث والممارس للعديد من الأنشطة الجماعيّة والفرديّة، أما المعلّم فيمثل العصا السحريّة التي تغير في المفاهيم، والمعتقدات وتزيد في الدافعيّة، أو تخفض منها عبر طرق وأساليب تدريسيّة مناسبة، فيبحث ويفكر وييسر للطالب تعلّمه، وتدريبه على كيفية الحصول على المعارف. وقد حرصت البنائيّة على قيام المعلّم بدور حيوي في العملية التعليمية التعلّمية يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- توفير خبرات تعليمية لعمليات بناء المعرفة (سيف، 2004).
- توفير خبرات من خلال العديد من وجهات النظر.
- جعل التعلّم واقعيًا ذا مضمون ومعنى، ويمكن للطالب من تطبيقه في الحياة.
- إعطاء الطالب دورًا أساسيًّا في عمليّة التعلّم.
- وضع الطالب في خبرات اجتماعيّة مع الأقران ضمن مجموعات؛ لتحصل عمليّة التفاوض الاجتماعي الذي يساعده على التعلّم.
- تشجيع الطالب على التعبير عن أفكاره بطرق مختلفة (قراءة ، كتابة، تحدث....).
- إعطاء الطالب ثقة كبيرة بأنّه قادر على بناء المعرفة الخاصة به.

انطلاقا من هذه الافتراضات، ولما تحتويه تلك الفلسفة من أفكار ورؤى، سعت البنائيّة إلى تغيير طرق التدريس، والمقررات الدراسيّة حتى تتناسب مع مبادئها في سبيل بناء المعرفة عند الطلبة، وقد تضمن الأدب التربوي العديد من الاستراتيجيات، والنماذج التدريسيّة المشتقة من هذه الاستراتيجيات في محاولة للوصول إلى تعلّم أفضل، يتخذ من الطالب محورًا تدور حوله ومن خلاله العمليّة التدريسيّة، ويواجه بمهمة حقيقية، أو بموقف مشكل حقيقي ذي صلة بحياة الطلبة وواقعهم، يحاولون إيجاد حلول له، من خلال البحث والتنقيب ومن خلال الحوار، فيبنى الطالب معرفته بنفسه من خلال نشاطه في عمليّة اكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات،فهو بذلك مكتشف لما يتعلّمه من خلال ممارسة التفكير العلمي. ويلعب المعلّم دور الميسر والمسهل،

الباحث، والمشرف على هذه العملية، وذلك من خلال بحثه الجادّ عن أساليب ونماذج مفيدة في عمليّة تدريس الطلبة.

أمّا أهم النماذج التي اتخذت من النظريّة البنائيّة، مرجعًا لها، فقامت على الأسس والمبادئ، والفرضيّات التي نادت بها البنائيّة فهي:

- النموذج التعليمي التعلّمي
- النموذج الواقعي
- نموذج جون زاهوريك
- نموذج بايبي
- نموذج ويتلي
- نموذج سوشمان
- النموذج التعليمي المعرفي (المطرفي، 2007).

لقد مثلت جميع النماذج البنائيّة السابقة إجراءات تمكن الطالب من القيام بالعديد من المناشط العلميّة، ومشاركتهم الفعالة فيها ليستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عنده التعلّم لمستويات متقدمة تؤدي إلى تنظيم البنيّة المعرفيّة له، ومن هذه النماذج السابقة نموذج زاهوريك - مجال الدراسة - الذي يستمد فلسفته من النظرية البنائيّة، ويقوم على أسس ودعامات قويّة يستند عليها.

نموذج زاهوريك:

يقوم نموذج زاهوريك البنائيّ على خمس خطوات تمثل شكل النموذج بشكل عام وهي على النحو الآتي :

1- تنشيط المعلومات : لابد أن تؤخذ المعرفة السابقة في الاعتبار، عند بدء تعلّم أو شرح أيّ موضوع جديد، ولابدّ أن يعرف المعلّم تلك المعلومات السابقة؛ لأنها المحك الذي عليه تختبر المعلومات الجديدة، وهذه المعرفة السابقة تختبر وتستثار قبل أن تعطى المعلومات الجديدة، وإن أيّ برنامج تعليمي يسعى إلى اكتساب مهارة ما، لا بدّ أن ينطلق مما وصل إليه الطالب في المرحلة السابقة، وكلّما كان المعلّم على دراية بمستوى طلابه، وما وصلوا إليه من تعلّم كلما استخدم طرائق تدريسية أفضل، تمكّنه من تحقيق هدفه.وعلى فإنه يقوم بطرح الأسئلة أو عرض المشكلة، التي تحفز الطالب وتثير رغبته في معرفة إجابة السؤال أو على المشكلة.

إنّ استخدام المعلّم للأنشطة المختلفة والوسائل المتنوعة في هذه الخطوة يزيد من نجاح المعلّم في التمهيد للخطوة التي تليها، بعد أن يوصل الطالب إلى حالة من عدم الاتزان.

2- اكتساب المعلومات: في هذه الخطوة يقدم المعلّم المعلومة الجديدة بشكل كلي، وليس كأجزاء، فمثلًا عند تعليم مهارة الاستماع نحن بحاجة في هذه الخطوة إلى تقديمها كمهارة مكتملة العناصر، عامة دون تحديد لمهاراتها الفرعية والمؤشرات الدالة على كلّ مهارة، وإذا كان الهدف تدريس مهارة فرعيّة فتقدم بشكل كلي دون تفصيل دقيق لمؤشراتها؛ خطوة تاليّة لهذه الخطوة.

وفي هذه الخطوة كذلك يقدم المعلّم لطلبته، العديد من الأنشطة والتدريبات ذات الصّلة؛ حتى يمكّنهم من مواجهة المعلومة الجديدة بشكل صريح، فيجتمعون معًا كمجموعات تعاونيّة لحلّ المشكلة أو حلّ الأنشطة والتدريبات.

3- فهم المعلومات: في هذه الخطوة يحتاج الطلبة إلى اكتشاف، وفحص دقيق لكلّ الفروق الدقيقة المحتملة للمعلومات الجديدة، بل ويفسرونها ويقدمون توضيحات وأدلة على ما فهموه منها، فلقد تنشطت المعلومة سابقًا لديهم وتمّ اكتساب معلومة جديدة عبر العديد من التدريبات، واجتمعت المجموعات لحلّها وتكوين فكرة كليّة عنها، وجاء الوقت لفحص دقيق وبحث مفيد عن التفصيلات الصغيرة والكبيرة للمعلومة الجديدة، بمساعدة مشكورة من المعلّم المرشد والموجه الذي يساعد في توضيح المعلومة وزيادة فهمها.

إنّ التعلّم الفاعل عند البنائيين ومنهم زاهوريك هو التعلّم الذي يحدث ضمن مجموعة تعاونيّة تشارك الطالب فيما تعلّم؛ وذلك لكي يصقل معلوماته عبر مشاركتهم المعلومة وحلّ المشكلة أو النشاط والتفاوض حولها للوصول إلى فهم دقيق لها.

4- استخدام المعلومات: وفي هذه الخطوة يحتاج الطلبة إلى فرصة لامتداد، وصقل تراكيبهم المعرفيّة الجديدة التي تعلّموها وذلك عبر مواقف جديدة تمكنه من تطبيق واستخدام ما تعلّمه لحلّ مشكلة جديدة أو القيام بأنشطة وتدريبات مختلفة تساعده في صقل ما تعلّم بشكل أفضل.

5- التفكير في المعلومات: في هذه الخطوة المهمة، والجديدة في نموذج زاهوريك والتي تعتبر كما يتضح تطويرًا جيدًا لعمليّة اكتساب المعلومة، وفهمها واستخدامها، عبر البحث عن قرائن للمعلومة الجديدة، في مواقف مختلفة داخل وخارج الغرفة الصفيّة، مما يتطلب من الطالب فهمًا وتفكيرًا واعيًّا لتنفيذ ما تعلّم بدقة (المطرفي، 2007).

الدافعيّة:

تعتبر الدافعيّة أحد العوامل الرئيسة التي تلعب دورًا مهمًا في اختلاف الطلبة من حيث المستوى التحصيلي، ومستوى النشاط المبذول تجاه تعلّم المواد الدراسيّة، ونظرًا لما للدافعيّة من قدرة على تحويل مسار اهتمام الطلبة، ورغبتهم نحو تعلّم اللغة العربيّة، وارتباط هذه الرغبة بموضوع الدراسة من حيث درجة اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة كان لا بدّ لي من البحث في مفهوم الدافعيّة وأهميتها من الناحية التربويّة وربطها بالنظريّة البنائيّة بشكل خاص.

أهميّة الدافعيّة في اكتساب مهارات اللغة العربيّة:

تلعب الدافعيّة دورًا مهمًا وذات نتائج حاسمة في اكتساب الطلبة لمهارات اللغة العربيّة بشكل عام ومهارتي الاستماع والمحادثة بشكل خاص، وذلك لأن إثارة دافعيّة الطالب نحو تعلّم مادة دراسيّة معينة تجعلهم يقبلون بشغف، ورغبة جامحة على ممارسة نشاطات مختلفة لتحقيق عملية التعلّم، لذا كان لا بدّ من توجيه سلوكات الطالب في أثناء تدريس اللغة العربيّة نحو أهداف محددة تربويًا؛ حتى نضمن اكتساب الطلبة لمهارات اللغة العربيّة، وبذل الطالب للجهد والطاقة والقدرة على معالجة المعلومات، ومن ثم تحسن أدائه التعلّمي لمادة اللغة العربيّة.

لم يكن الاهتمام بالدافعيّة نحو التعلّم فكرة جديدة في الميدان التربوي فقد ظهرت العديد من النظريات التي بحثت في طبيعة الدافعيّة و ربطها بمفاهيم مختلفة مثل: الذكاء أو الشخصية فكان لهذه النظريات فائدة عظيمة، في توجيه نظر المعلّم إلى طبيعة السلوك الإنساني الذي يسلكه الطالب أثناء تعلمه .

أمّا أهم ما افترضته السلوكيّة والمعرفيّة والتحليليّة والإنسانيّة حول مفهوم الدافعيّة، فأورده باختصار لربطه بالموضوع لما في ذلك من الفائدة في فهم أهميّة الدافعيّة في التعلّم بناء على افتراضات كلّ نظرية من السلوكيّة وحتى الإنسانية. افترض المنحى السلوكي أنّ السلوك المدفوع هو السلوك الذي يتبع بمعزز، وأن تعزيزه يضمن تكرار حدوثه واستمراريته، حتى يتحقق الهدف المرتبط بإحرازه، فالحاجة إلى تعلّم مهارات الاستماع والمحادثة على سبيل المثال تلعب دورًا كبيرًا في تحديد الحافز والحافز يلعب دورًا في تحديد السلوك أي أن العلاقات التفاعلية بين الحاجات والحوافز، هي التي تحدد الاستجابات الصادرة في وضع معين وتؤدي إلى تعلّمها، في حين ربط المنحى التحليلي الدافعيّة بمبدأ السعادة التي يحققها الطالب جراء حصوله على ما هدف إليه. فشعور الطالب بأنه قد اكتسب مهارة الاستماع والمحادثة تشعره بالسعادة.

فيما يفترض المنحى الإنساني أن الفرد مدفوع لهدف تحقيق ذاته بشكل عام، ويظهر ذلك من خلال استغلال كافة طاقاته الموجودة لديه، فتظهر قدراته الإبداعيّة في المواقف التي يتفاعل معها، ويشعر بتحقيق ذاته في حال اكتسابه للمهارة التي يهدف إلى تحقيقها، وهي هنا مهارتي الاستماع والمحادثة.

ويفترض المنحى المعرفي أن الطالب لهدف نبيل بالنسبة إليه وهو الحصول على توازنه المعرفي، حيث يبقى الطالب في حالة قلق وعدم راحة فكريّة ومعلوماتيّة حتى يحصل فيها على حاجته. وعلى هذا فإن المعرفة الجديدة في عمليّة اكتساب مهارة الاستماع والمحادثة أثناء تفاعلها مع الخبرة السابقة، تحدث إخلالًا بالتوازن المعرفي لدى الطالب تدفعه للتعلّم، والحصول على ما يريد (الخوالدة والجراح والربيعي، 2014).

إنّ جميع هذه التفسيرات للدافعيّة تبين حاجة المعلّم في غرفة الصّف إليها؛ لإثارة الطالب نحو التعلّم بشغف ورغبة، فيقوم باستخدام أدواته المختلفة ووسائله المتعددة، باحثًا في كلّ ما هو جديد لتحقيق دافعيّة الطلبة نحو التعلّم، وبالتالي يقوم الطالب ببذل المجهود ومتابعة العمل في سبيل تحقيق الهدف المنشود بحماس شديد.

إنّ صناعة الدافعيّة في نفس الطالب عمليّة صعبة، تحتاج إلى دافع وتخطيط عند المعلّم لتحقيق هذا الهدف، وخاصة في مجال اكتساب المهارات، حيث لا بدّ للمعلّم من التفكير الجاد في كيفية إثارة شغف الطالب نحو مهارة معينة، هو لا يحبها أصلًا ولا يرغب في اكتسابها، ولكن دور المعلّم المحبّ لعمله، المؤمن بأهميّة ما يعمل، يدفعه للقيام بالآتي في سبيل صناعة الدافعيّة عند طلبته:

- التنويع في استراتيجية التدريس(البغدادي، 2014).
- ربط الموضوعات بواقع حياة الطلبة التي يعيشها.
- إثارة الأسئلة التي تتطلب التفكير، مع تعزيزوتشجيع إجابات الطلبة.
- ربط أهداف الدرس بالحاجات المختلفة لدى الطالب من الناحية، الذهنيّة والنفسيّة والاجتماعية.
- التنويع بالمثيرات حتى تزيد دافعيّة الطالب نحو التعلّم، ورغبته فيه.
- إعداد الدروس وتحضيرها وتخطيطها بشكل مناسب.
- استغلال الحاجات الأساسية عند الطالب، ومساعدته على تحقيق ذاته.

- الشعور بمشاعر الطلبة، ومشاركتهم بانفعالاتهم ومشكلاتهم ومساعدتهم معالجتها وتدريبهم على استيعابها، ويتحقق ذلك عن طريق الآتي:
- ربط المادة الدراسية بحاضر الطلبة، وحاجاتهم المستقبلية.
- التركيز على ميول الطلبة، واهتماماتهم.
- توصيل الفكرة للطلبة، بأنه يؤمن بقدراتهم ورغبتهم في التعلّم، ويرشدهم إلى ضرورة تركيز انتباههم على أهداف التعلّم أكثر من التركيز على أهداف الأداء.
- ربط المادة الدراسية بحاجات الطلبة، الحاضرة والمستقبليّة، فالطلبة يدرسون المقررات الدراسيّة بفاعليّة أكبر حين يدركون حاجتهم لمحتواها.
- زيادة الميل: حين يميل الطلبة ويهتمون بما يدرسون، يغلب أن تكون مشاعرهم إيجابيّة عن عملهم، وأن يندمجوا في عمليّات التعلّم ذي المعنى، والاهتمام بالتفاصيل وفي النهاية أن يتعلموا ويتذكروا. لأجل هذا على معلّم اللغة العربيّة ضرب المثل في سلوكاته حتى يصبح مثلًا يُحتذى وقدوة لطلبته، فكيف يمكن للطلبة أن يفكروا في دراسة اللغة العربيّة وهم يرون أمام أعينهم معلمًا لا يرغب في تدريس المادة، وكم سمعت أثناء عملي في وزارة التربيّة والتعليم من شكوى متكررة من الطلبة، بأنّهم لا يحبون مادة اللغة العربيّة لأنهم لا يحبون المعلّم الذي يدرسها. وعلى هذا فمعلّم اللغة العربيّة يجب أن تحدوه ذات الدافعيّة التي يرغب في إيجادها عند طلبته؛ حتى يتمكن من تحقيق اكتساب مهارات العربيّة عند طلابه، ويمكن له ذلك عن طريق الآتي:
- أن يكون نموذجًا لطلابه من حيث الاهتمام بمادته الدراسيّة: إنّ احتمال تنمية الطلبة للدافعيّة لتعلّم المادة الدراسية يزداد، إذا كان المعلّم نموذجًا لهم، متحمسًا لمادته ولديه الرغبة في تعلّم قدر أكبر عنها، فيبين لهم كيف أن دراسته للغة قد أثرى حياته الشخصية.
- أن ينقل المعلّم إلى طلبته إيمانه بأنهم يريدون أن يتعلموا، وسوف يحققون نجاحًا في ذلك من خلال تعبيراته وأفعاله. ويستطيع أن ينقل إلى طلبته رسالة، بأنه يؤمن بأنهم مهتمون بهذا العلم أو الموضوع ، وأن لديهم دافعيّة نابعة من ذاتهم لإتقانه. ومثال ذلك بأن ينقل المعلّم لطلبته في بداية العام رسالة تتضمن توقعاته الإيجابيّة على نحو متكرر بأن دروسه تستهدف أن يصبح طلابه علماء في اللغة العربيّة.
- أن يوجه انتباه الطلبة ليتركز علي أهداف التعلّم، فكثير من ممارسات الطالب الدراسيّة تنمي أهداف الأداء، أكثر من تنميتها أهداف التعلّم، فوضع العلامات وتوزيعها على

أساس المنحنى، وتذكير الطلبة بأنهم يحتاجون الحصول على علامات عالية وعرض العلامات ليراها جميع الطلبة، استراتيجيات تشجع الطلبة على التركيز بأن يظهروا جيدين، أكثر من اهتمامهم بالتعلّم. وحين يُبرز المعلّم بدلًا من ذلك كيف تساعد دراسة هذا التخصص علي النجاح في المستقبل، إنما يشجعهم على الاندماج في تعلّم له معنى بدلا من الحفظ الصم، وحين يوضح أن الطلبة يحققون تقدمًا، ويؤكد على أنّ التعلّم يتطلب بذل الجهد والتعرض للأخطاء فإنما يؤكد على أهداف التعلّم التي تساعدهم على التركيز على فهم المادة الدراسيّة وإتقانها.

- ينبغي على المعلّم أن يتأكد من أن لدى طلبته فرصة معقولة للنجاح ، وأن يوفر لهم الأسباب التي تحملهم علي الاعتقاد بأنهم قادرون علي النجاح ببذل الجهد، أي أن يتأكد من فاعليّة ذاتهم في دراسة تخصصهم ويغلب أن يحقق ذلك بالوسائل الآتية:
- وضع توقعات معقولة لأدائهم في المقرر الدراسي،دون تطرف للناحيّة السلبيّة أو الإيجابيّة ، مع مراعاة عوامل مثل: قدرة الطلاب ومستوى أدائهم السابق.
- يطابق بين مستوى التعليم، والمستويات المعرفيّة للطلبة، وقدراتهم على سبيل المثال باستخدام أمثلة محسوسة قبل المجردات إذا وجدوا صعوبة في فهم المجردات مباشرة.
- يدرس استراتيجيات تساعد الطلبة على تحسين تعلمهم وأدائهم.
- يوفر مواد مكملة تدعم تعليم المادة الدراسية (ممارسة إضافية) حتى يتحقق الإتقان.
- يوفر تغذية راجعة عن عناصر سلوكيّة معينة، بدلا من التقويم الكلي لأداء الطلبة

الدراسات السابقة ذات الصلة :

بالرجوع للأدب التربويّ من مصادره المتنوعة، لم تجد الباحثة أي دراسة سابقة تدور حول نموذج زاهوريك في أي مادة تعليميّة؛ لذا اقتصرت الدراسات السابقة حول النماذج البنائيّة بشكل عام وتطبيقها على مهارات اللغة العربيّة،أو الدراسات التي بحثت في الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة وتقوم الباحثة بإيراد بعضًا من هذه الدراسات، حسب تسلسلها الزمني.

- أجرى الدقس (2014)، دراسة هدفت إلى قياس أثر نموذج روجر بايبي في اكتساب قواعد اللغة العربيّة، والمهارات الكتابيّة في ضوء مفهوم الذات اللغويّ، لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من طالبات الصّف السّابع الأساسي، بطريقة قصديّة في مدرسة عين الباشا الأساسيّة للبنات، وعينت شعبتين عشوائيا؛ إحداهما تجريبيّة وعددها (31) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (31) طالبة، وقامت المعلمة نفسها بتدريس المجموعتين.أعدّ الباحث اختبارين أحدهما لقواعد اللغة العربية، والآخر للمهارات الكتابيّة وطوّر مقياسًا لمفهوم الذات اللغوي.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اكتساب قواعد اللغة العربيّة والمهارات الكتابيّة لدى طالبات الصّف السّابع الأساسيّ، تعزى إلى طريقة التّدريس لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اكتساب قواعد اللغة العربيّة، والمهارات الكتابيّة لدى طالبات الصّف السّابع الأساسيّ تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس، ومفهوم الذات اللغويّ لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة.

- وأجرى كاهفسيKahveci)،(2014 دراسة هدفت إلى معرفة أثر تطوير الاستراتيجية على الاستماع كمهارة إنتاجية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: المنهج البنائي وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:" هل ينتج تعليم الاستماع البنائي باستخدام استراتيجية علنية أي اختلاف من حيث تكرار استخدام الطلبة للاستراتيجية وردود فعلهم تجاه مهام الاستماع ومهارتهم في الاستماع؟"وللإجابة عن هذا السؤال اقترحت الدراسة إعادة تصميم مهام الاستماع من وجهة نظر بنائيّة؛ لجعله أكثر فعاليّة بالنسبة للطلبة. تم تأسيس تصميم بحث تجريبي. أعطيت كل من المجموعة التجريبية والمجموعات الضابطة مسحًا، واختبارات قبلية، واختبارات بعديّة قبل وبعد المعالجة التي تضمنت مهام استماع بنائي، مع تدريس بالاستراتيجية العلنية.

تألفت عينة الدراسة من (29) طالبًا يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في جامعة سينوب، المدرسة الثانوية المهنية، و يدرسون مساقًا إجباريًا في اللغة الأجنبية (2) لمدة ساعتين أسبوعيًا، وأكملوا دراسة مساق اللغة الأجنبية (1)، في فصل السابق.

أظهرت نتائج الدراسة أن التدريب على الاستراتيجية العلنية، مع مهام الاستماع البنائي قد قادت إلى زيادة في استخدام الاستراتيجيات المعرفيّة، وما وراء معرفيّة في الوقت الذي فشلت في القيام بأي تغيير في استخدامهم للاستراتيجيات العاطفية. وأظهرت النتائج أيضًا أن المعالجة كانت ناجحة في تغيير ردود فعل الطلبة، تجاه مهام الاستماع بطريقة إيجابيّة، على الرغم من أنها لم تسبب أيّة فروق هامة في مهارة الاستماع لديهم.

- كما أجرت رياد عبد الله (2014)، دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيه دورة التّعلّم الرباعية على تحصيل طالبات الصّف الخامس الأساسي في مادة اللغة العربيّة ودافعيتهن نحو تعلّمها.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصّف الخامس الأساسي – مدرسة بنات عجّة الأساسية / جنين- في مادة اللغة العربيّة وقد بلغ عدد الطالبات (60) طالبة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي في الدراسة، إذ تم اختيار عينة الدراسة بصورة العينة القصديّة. واستخدمت أداتين للدراسة من أجل تحقيق أهداف الدراسة، فقامت بتطوير اختبار في اللغة العربيّة مكوّن من تسعة أسئلة حول جوانب مختلفة من مهارات اللغة العربيّة، وتطوير مقياس لقياس الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي تحصيل طالبات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجيه دورة التعلّم الرباعيّة والطريقة الاعتياديّة)، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبيّة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات دافعيّة طالبات المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة، تعزى إلى طريقة التدريس (استراتيجيه دورة التعلّم الرباعيّة والطريقة الاعتياديّة)، وكانت النتائج لصالح المجموعة التجريبية.

- أجرى بطاح (2012)، دراسة بعنوان أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات الاستماع، والتحدث لدى طلاب الصف التاسع. هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب الصف التاسع.

تكونت أفراد الدراسة من (46)، طالبًا من طلاب الصف التاسع في مدرستين حكوميتين، تابعتين لمديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى. وزعوا إلى مجموعتين تجريبيّة وعددها (25) طالبًا ودرست باستخدام استراتيجية لعب الدور، وضابطة مكوّنة من (21)، طالبًا درست بالطريقة الاعتيادية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التجريبيّة في مهارتي الاستماع والمحادثة.

- كما أجرى مايناندي(Muniandy) ، (2012دراسة بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وهي تهدف إلى تحديد فعاليّة نظرية التعلم البنائي في تعلّم وتعليم مهارات الاستماع. تم فحص أربع غايات رئيسة للاستماع: الاستماع الشامل والناقد والمتذوق

والعلاجي من حيث علاقتها مع النظرية البنائيّة. وتم إجراء مسح لتحديد الاستراتيجيات التي يفضلها الطلبة في تعلّم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، بالإضافة لذلك استخدمت الاختبارات القبلية والبعدية لتحديد فعالية المنهج البنائي في تعلّم وتعليم الاستماع في صفوف تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وخلال السياق كله تمت ملاحظة الطلبة بانتباه من حيث مشاركتهم في الأنشطة الصّفية.

تألفت العينة من (24) طالبًا يتعلمون اللغة الإنجليزيّة، ومن جنسيّات متعددة في المرحلة المتوسطة، والمرحلة المتوسطة العليا.

وتكشف النتائج، أن استراتيجية الاستماع والتحدث أصبحت استراتيجيات تعلّم مفضلة لديهم. كما وتُظهر نتائج الاختبار القبلي والبعدي، أن متعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية قد حسّنوا من مهاراتهم المتعلقة بالاستماع، من خلال استخدام المنهج البنائي. وختامًا لذلك، تساعد مهارات الاستماع البنائي، التي تشمل المهارة السابقة والتفاعل الاجتماعي، والدافعيّة والبناء المرتبط بالحياة الواقعيّة، في تحسين مهارات الاستماع لدى الطلبة، وتظهر النتائج أن أفراد العينة أظهروا في البداية ثقة متدنية بالنفس، وعدم القدرة على التحدث والتعبير عن أفكارهم أو إدراك الرسائل مع الكثير من العوائق الأخرى، ولكنهم أظهروا تقدمًا من خلال عرض المنهج البنائي في تعلّم وتعليم مهارات الاستماع.

- وأجرى الخزاعلة (2011)، دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام طريقة حلّ المشكلات في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة الصّف الرابع الأساسي في الأردن.

تكونت عين الدراسة من (80) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الرابع. وقام الباحث بتوزيعهم عشوائيًا إلى مجموعة تجريبيّة، ومجموعة ضابطة وتم تدريس أفراد المجموعة التجريبيّة بطريقة حل ّالمشكلات، في حين استخدمت الطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة.

أظهرت النتائج فروق دالة إحصائيًا تعزى لطريقة التدريس لصالح طلبة المجموعة التجريبيّة اللذين درسوا مهارات التحدث باستخدام طريقة حل المشكلات.

- أجرى حمزة وتينج (2011)، دراسة في ماليزيا هدفت الكشف عن أثر طريقة التدريس ضمن مجموعات في تنمية مهارات التحدث لدى عينة من طلاب المدارس في مقاطعة داما جايا الماليزية.

تكونت عينة الدراسة من (33)، طالبًا من طلاب الصف العاشر في إحدى مدارس الذكور في المقاطعة. ولتحقيق هدف الدراسة قسمت العينة إلى مجموعات تم تدريبها جميعها على مجموعة من المواقف الشفوية، قدموا خلالها عرضًا جماعيًا للموضوع على شكل مسرحيات وقصص، وتحدث فردي وجماعي، وتمت ملاحظة أدائهم ورصده بوساطة بطاقة الملاحظة، ومن ثم طبقت استبانة مكونة من (25)، فقرة موزعة على تدريج ليكرت الخماسي؛ لمعرفة اتجاهات الطلاب نحو هذه الطريقة، وأثرها في تنمية مهارات التحدث لديهم.

وأظهرت الدراسة فعاليّة هذه الطريقة في تنميّة مهارات مرتبطة بمهارة التحدث، كما عملت على تعزيز روح التعاون، والعمل المشترك، وتحمل المسؤوليّة بين أفراد المجموعات.

- وأجرى الحافظ دراسة (2010)، هدفت إلى تعرف أثر التدريس وفق نموذج بايبي في تنميّة بعض مهارات التعبير الشفويّ، ومقارنتها بالطريقة الاعتياديّة، لطلاب الصّف السادس المتوسط في دولة الكويت، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار مجموعتين تجريبية، وضابطة من مدرسة شملان ابن علي للبنين.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الذين يدرسون وفق نموذج بايبي، في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي.

- أجرى الحجايا (2010)، دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (147)، طالبًا وطالبة من طلبة الصف السّابع الأساسي ووزعهم عشوائيًا على مجموعتين تجريبية، وضابطة.

توصل الباحث من خلال الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار تحصيل المفاهيم النحوية يعزى لاستخدام نموذج مارزانو للتعلم.

وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية، والضابطة في تنمية االمفاهيم النحوية تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستخدام نموذج مارزانو، كما أظهرت الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين التجريبية، والضابطة في تنمية مهارات التعبير الشفويّ،

تعزى لاستخدام نموذج مارزانو، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي علامات المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية مهارات التعبير الشفوي تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستخدام نموذج مارزانو.

- وأجرى زهير (2008)، دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام استراتيجية التعلّم التعاوني في تطوير بعض مهارات التواصل الشفهي لطلاب المستوى الثاني قسم اللغة الإنجليزية ، كلية التربية، جامعة صنعاء، وقد تم اقتراح قائمة بخمس مهارات للاتصال الشفهي تناسب طلاب المستوى الثاني، وقد اعتمد الباحث التصميم التجريبي في تلك الدراسة.

تكونت عينة الدراسة بطريقة عشوائية بلغت (30) طالباً من طلاب المستوى الثاني، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية : اختبار مهارات الاتصال الشفهي، والبرنامج القائم على استراتيجية التعاوني الذي يحتوي على دليل للمعلم ودليل للطلاب، حيث تم تدريس عينة الدراسة فترة ستة أسابيع للبرنامج وبعد ذلك خضعت العينة لاختبار يقيس أثر برنامج التدريب على أداء الطلاب عن طريق الفم.

- أجرى العجارمة (2006)، دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استراتيجيتي التعلّم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوه لدى طلبة الصّف العاشر الأساسي في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (153) طالبًا وطالبة من طلبة الصّف العاشر الأساسي ومن المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة مأدبا، تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات :مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التعبير الشفوي البعدي، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعتين التجريبيتين. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات علامات طلبة الصف العاشر على مقياس الاتجاه تعزى لاستراتيجية التدريس لصالح المجموعتين التجريبيتين.ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الطلبة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعبير الشفوي تعزى للتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس.

أظهرت النتائج أن البرنامج كان فعالًا في تطوير مهارات الاتصال الشفوي للطلاب.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة، وموقع الدّراسة الحاليّة منها :

استفادت الباحثة من الدراسات المتخصصة السابقة، في اكتساب وتنميّة مهارتي الاستماع والمحادثة عبر نموذج بنائي من خلال الإطار النظري، وفي بناء أدوات الدراسة. وفي ضوء ما تقدّم، وبعد عرض الدّراسات السّابقة ذات الصّلة، يمكن استخلاص ما يأتي:

تشابهت الدّراسة الحاليّة مع دراسة كلّ من: الدقس (2014)، وريادعبدالله (2014) (Kahveci،(2014، وMuniand) ،(2012 والخزاعلة (2011)، والحافظ (2010)، والحجايا (2010)، وزهير (2008)، و اختيارها لنموذج بنائي أو استراتيجية بنائيّة لتدريس العينة التجريبيّة

- تناولها لمهارات اللغة العربيّة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لاستخدام النموذج البنائيّ في التدريس.
- استخدام أدوات الدراسة ذاتها، وهي الاختبارات، ومقياس مطوّر.
- استخدام عينتين في الدراسة، تجريبيّة وضابطة.

تشابهت هذه الدراسة مع دراسة بطاح (2012)، في اختيارها لمهارة الاستماع والمحادثة كمتغيرين تابعين.

تشابهت مع دراسة الحجايا (2010)، والدقس (2014)، في اختيار ذات مجتمع الدراسة، وهو الصّف السّابع الأساسي.

كما تشابهت مع دراسة رياد عبد الله (2014)، في استخدام مقياس مطوّر للدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة.

وتشابهت مع حمزة وتينج (2011)، في استخدام أداة الملاحظة عبر رصدها في بطاقة خاصة بمهارة المحادثة.

اختلفت مع الحجايا (2010)، في اختيار جنس أفراد الدراسة حيث اختارت الباحثة أفراد الدراسة من الطالبات، بينما اختارت الدراسات المذكورة، طلاب وطالبات معًا.

اختلفت مع رياد عبدالله (2014)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس، والدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة .

اختلفت مع حمزة وتينج (2011)، في استخدام مجموعة واحدة تطبق عليها التدريب، وفي استخدام أداة الملاحظة عبر رصدها في بطاقة خاصة بمهارة المحادثة.

وتختلف هذه الدّراسة عن غيرها من حيث تميزها للأسباب الآتية:

- لا توجد دراسة على المستوى المحلي أو العربي – على حدّ علم الباحثة - تناولت البحث والدراسة لنموذج زاهوريك، كنموذج بنائي، مما يبرر الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

- لا توجد دراسة على المستوى المحلي أو العربي- على حدّ علم الباحثة - تناولت التدريس باستخدام نموذج زاهوريك كطريقة معتبرة في التدريس بشكل عام. مما يبرر الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.
- لا توجد دراسة على المستوى المحلي، تعرضت إلى الربط بين الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة، وبين اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفًا لأفراد الدراسة وأدواتها ومتغيراتها، كما يوضح تصميم الدراسة والإجراءات المتبعة فيها، ثمّ يبين التحليل الإحصائي للبيانات؛ وذلك في سبيل الإجابة عن أسئلة وفرضيّات الدراسة.

أفراد الدراسة :

تكونت أفراد الدراسة من (52) طالبة من طالبات الصّف السّابع الأساسي في مدرسة حي العماوي الثانوية، التابعة لمنطقة عمان الأولى، وقد اختيرت بطريقة قصديّة في الفصل الدراسي الثاني 2014- 2015؛ وذلك لسهولة تطبيق الدراسة فيها. وتم تعيين شعبتين، مثلت إحداهما المجموعة التجريبيّة، والأخرى المجموعة الضابطة، بطريقة عشوائيّة. وقد تألفت المجموعة التجريبيّة من (26) طالبة تم تدريسها وفق نموذج زاهوريك، و(26) طالبة في المجموعة الضابطة وقد تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وقامت المعلّمة عينها بتدريس المجموعتين .

أدوات الدراسة :

تضمنت الدراسة الأدوات الآتية لجمع البيانات وهي: اختبار مهارة الاستماع، اختبار مهارة المحادثة، استبانة الدافعيّة.

اختبار مهارة الاستماع:

قامت الباحثة بإعداد اختبار أدائي يبحث في مؤشرات سلوكيّة لمهارة فرعيّة من مهارات الاستماع كما في الملحق رقم (3) وذلك لقياس تحصيل الطالبات في هذه المهارات، التي اعتمدتها الباحثة. تكون الاختبار من عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، تشتمل كل فقرة على أربعة بدائل أحدها يمثل الإجابة الصحيحة، وغطت هذه الأسئلة مهارات الاستماع التي تناولتها الباحثة وقد تم احتساب الدرجة الكلية للاختبار من عشرين درجة (الملحق رقم3).

أما إجراءات بناء الاختبار فقام على الآتي:

- الاطلاع على منهاج اللغة العربيّة للصّف السّابع الأساسي في الأردن، ودليل المعلّم؛ للتعرف إلى أهداف تدريس مهارة الاستماع في هذا الصّف، ومحتوى المادة المقررة، والاطلاع على الأدب التربويّ مثل: الخويسكي (2008) وشحاتة والسمان (2012)،الذي حدد أهم المهارات الفرعيّة لمهارة الاستماع المناسبة للطلبة في الصّف

السّابع الأساسي وهي: مهارة فهم المعنى الإجمالي، ومهارة تحليل الكلام المسموع، ومهارة تقويم المحتوى ونقده، وتحديد المؤشرات الدالة على كلّ منها.

- قامت الباحثة باختيار المادة التعليميّة المناسبة، والتي تلائم طلبة الصّف السابع، وكانت النصوص المختارة هي: نصّ شعري للشاعر إيليا أبي ماضي من الصّف السادس بعنوان التينة الحمقاء، ونصّ نثري من إعداد الباحثة بعنوان: الصديقان ونصّ ثالث بعنوان: الجاحظ.
- قامت الباحثة بإعداد جدول مواصفات للاختبار للتأكد من تمثيل المحتوى، والأهداف وتحديد الوزن النسبي لموضوعات النصوص كما ورد في الملحق رقم (3).
- بناء فقرات الاختبار بدلالة المؤشرات الدالة لكل مهارة من المهارات المعتمدة، وتحديد الإجابة الصحيحة لكل سؤال.

وللتحقق من صدق اختبار الاستماع ، تم عرضه على هيئة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في الجامعات الأردنيّة (اليرموك، العلوم الإسلامية، الهاشمية، البلقاء التطبيقية)، كما تمّ عرضها على عدد من المشرفين التربويين والمعلّمين في وزارة التربيّة والتعليم، وقد طلبت إليهم الباحثة إبداء الرأي والملاحظات على الاختبار، وقد أبدى المحكمون عددًا من الملاحظات المهمة مثل: زيادة عدد النصوص المختارة، واستبدال بعض الخيارات ببديل مناسب، وحذف بعض الخيارات المطروحة للإجابة، وتمّ الأخذ بها جميعًا.

أما ثبات الاختبار فقد تمّ التحقق منه من خلال تطبيقه على عينة استطلاعيّة عددها (28) طالبة من مدرسة حي أم تينة الأساسية للبنات، وقد تمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائيّة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها. أُعيد الاختبار بعد أسبوعين على العينة نفسها، ثم تمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، والتي بلغت (0.76) وتعدّ هذه القيمة مقبولة لغايات الدراسة.

اختبار مهارة المحادثة:

وهو عبارة عن اختبار موقفي في مهارة المحادثة، يتمّ من خلاله منح الطالبة فرصة اختيار أحد المواقف المطروحة للتحدث لمدة ثلاث دقائق، ثم تسجيل الموقف.

أما إجراءات بناء الاختبار فقام على الآتي:

- الاطلاع على منهاج اللغة العربيّة للصف السابع، ودليل المعلّم؛ وذلك للوقوف على أهداف تدريس مهارة التحدث في هذا الصف والموضوعات المقررة لتدريسها،

والاطلاع على الأدب التربوي الذي ذكر هذه المؤشرات الدالة على كلّ مهارة مثل: الخويسكي (2008)، وشحاتة (2012)، وشحاتة (1992)، والعجارمة (2006)، وهي: المهارات الأساسية المرتبطة بالأفكار، المهارات الأساسية المرتبطة بالكلمات، المهارات المرتبطة بالسياق، المهارات الأساسية المرتبطة بالمحتوى، المهارات الأساسية المرتبطة بمستوى القواعد، المهارات الأساسية المرتبطة بالأصوات، المهارات المرتبطة بمستوى السرعة و الطلاقة، المهارات المرتبطة بمستوى المجاملة، المهارات المرتبطة بهيئة المتحدث، المهارات الأساسية المرتبطة باستخدام الحركات والإشارات الجسدية المناسبة.

- قامت الباحثة بوضع قائمة بالمؤشرات الدالة على المهارات المعتمدة، كما ورد في الملحق رقم (3).
- اختيار ثلاثة مواقف، تناولت موضوعات تناسب طلبة الصّف السّابع وذلك بالاتفاق مع المعلّمة المتعاونة وهي:
  - الموقف الأول: مشاعرك نحو حصة اللغة العربيّة
  - الموقف الثاني: أحلام اليقظة، وأهمية العمل وبذل الجهد.
  - الموقف الثالث: الانترنت : الايجابيات والسلبيات
- صممت الباحثة بطاقة تقيمية للمهارة والمؤشرات الدالة على كل مهارة فرعيّة، وكانت البطاقة ذات تدريج ثلاثي، اقل علامة (1)، وأعلى علامة (3).

وللتحقق من صدق الاختبار، تمّ عرضه على هيئة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج والتدريس في الجامعات الأردنيّة (اليرموك، العلوم الإسلاميّة، الهاشمية، البلقاء التطبيقية)، كما تمّ عرضه على عدد من المشرفين التربويين، والمعلّمين في وزارة التربيّة والتعلّيم، وقد طلبت الباحثة إليهم إبداء الرأي، والملاحظات على الاختبار، وقد تمّ الأخذ بملاحظاتهم بالتعديل، والإضافة، والحذف.

وللتحقق من ثبات الاختبار، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعيّة، عددها (28) طالبة من مدرسة حي أم تينة الأساسية للبنات، وقد تمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائيّة، ومن خارج أفراد الدراسة، وتمّ إعادة الاختبار بعد أسبوعين على العينة نفسها. وتمّ حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين والتي بلغت (0.90)، وتعدّ هذه القيمة مقبولة لغايات الدراسة. وللتحقق من ثبات المصححين تم حساب معامل ثبات الاختبار عبر الأشخاص (الباحثة ومعلمة اللغة العربيّة) باستخدام معادلة

(Holesity)، وحساب الوحدات التي اتفق عليها المحكمين على عدد الوحدات الكلية × 100%، وكانت النتيجة 90%؛ مما يدل على اتفاق المحكمين بدرجة عالية.

مقياس الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة:

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب النظريّ، والدراسات السابقة في مجال الدافعيّة نحو التعلّم، حيث لقي هذا الموضوع اهتمامًا كبيرًا من قبل القائمين على العمليّة التعليمية، واعتبرت إثارة الدافعيّة عند الطلبة من المشكلات التي تواجه المعلّم في غرفة الصف؛ لما لها من أثر كبير في تعديل السلوك، وتوجيهه نحو الأهداف المنشودة.

تكوّن المقياس من ثلاثين فقرة تناولت العديد من المواقف، التي تمثل مشاعر الطالبة نحو تعلّم اللغة العربيّة، وقد صيغت فقرات المقياس بالاتجاهين، الإيجابي والسلبي. هذا وقد تدرج المقياس إلى أربع درجات توزعت على النحو الآتي

- دائمًا ولها أربع درجات
- غالبًا ولها ثلاث درجات
- أحيانًا ولها درجتان
- أبدًا ولها درجة واحدة

وتمّ التعامل مع الفقرات السلبية بطريقة عكسية في احتساب الدرجات.

وقد تضمن المقياس سبع وعشرين فقرة بالاتجاه الايجابي، وثلاث فقرات في الاتجاه السلبي وهي الفقرات (11،12،23)، وقد تراوحت درجات المقياس ككل من (30) إلى (120). كلفت الطالبات بوضع إشارة على الخيار الذي يعبر عن وجهة نظرها،وقامت الباحثة بتصنيف الدرجات الخام بالاعتماد على المئين (50)، الذي اعتبر الحدّ الفاصل بين الطالبات ذوات الدافعيّة المنخفضة، والطالبات ذوات الدافعيّة المرتفعة، وتبين أن العلامة (72) تقابل المئين 50، وبذلك تكون كلّ طالبة حصلت على العلامة (72) فما دون من ذوات الدافعيّة المنخفضة، والطالبة التي حصلت على العلامة (72) فما فوق هي من ذوات الدافعيّة المرتفعة. هذا وقد تمّ التحقق من الصدق الظاهري للمقياس المطوّر من خلال عرضه على هيئة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج والتدريس في الجامعات الأردنية (اليرموك، العلوم الإسلاميّة، الهاشميّة، البلقاء التطبيقيّة). كما تمّ عرضه على عدد من المشرفين التربويين، والمعلّمين في وزارة التربيّة والتعليم وقد طلبت الباحثة إليهم إبداء الرأي، والملاحظات على الاختبار، وقد تمّ الأخذ بملاحظاتهم بالتعديل، والإضافة والحذف.

وللتحقق من ثبات الاختبار، قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، عددها (28) طالبة من مدرسة حي أم تينة الأساسية للبنات، وقد تمّ اختيارهن بطريقة عشوائيّة ومن خارج أفراد الدراسة. تمّ إعادة الاختبار بعد أسبوعين على العينة نفسها، ثم تمّ حساب معامل الثبات لمقياس الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة للعينة الاستطلاعيّة في هذه الدراسة في التطبيق الأول، وذلك من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (طريقة الاتّساق الدّاخلي)، وقد بلغ معامل الثبات وفق هذه الطريقة (0.944). كما تمّ حساب الثّبات لمقياس الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة باستخدام طريقة التّطبيق، وإعادته على العينة الاستطلاعيّة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وقد بلغت (0.944)، وتعدّ هذه القيم مقبولة لغايات هذه الدراسة.

دليل المعلّم للوحدات التدريسيّة:

قامت الباحثة بتحديد الوحدات الدراسية التي سيتم تدريسها باستخدام نموذج زاهوريك من كتاب اللغة العربيّة، للصف السّابع الأساسي، للعام الدراسي 2014 - 2015، وكانت على النحو الآتي: الوحدة التاسعة والعاشرة والحادية عشرة والثانية عشرة والثالثة عشرة، ثم حددت الباحثة أهداف درس الاستماع، ودرس المحادثة في كل وحدة، كما جاءت في دليل المعلّم، إضافة لمهارات فرعيّة أخرى. تمّ عرض المادة المراد تطبيقها على معلّمة اللغة العربيّة في مدرسة حي العماوي الثانوية، وبعد جلسة مطوّلة حول أهميّة استخدام أساليب، وطرق جديدة في تدريس مهارة المحادثة، ومهارة الاستماع، وإمكانيّة الجمع بينهما. أبدت المعلمة رغبتها في تجربة مثل هذه النماذج؛ لتحقيق الأهداف المنشودة عند طالباتها للتدريس. وبناءً على ذلك، تمّ إعداد دليل المعلّم، والذي أحتوى على مقدمة توضيحيّة حول النظريّة البنائيّة، ونموذج زاهوريك، ثم توضيح خطوات التّخطيط للدروس وفق نموذج زاهوريك، وتحديد الخطوات الإجرائيّة للتدريس وتحديد الأنشطة التعليميّة، وتحديد الخطوات المتّبعة لتقويم الدروس، وتمّ الإشارة إلى مجموعة من الإرشادات العامة للتدريس باستخدام هذا النموذج، مع تحديد الخطوات الإجرائيّة لكلّ مرحلة من مراحله، وتمّ أيضًا تحديد النتاجات الخاصّة بكل درس من الدّروس، التي سيتمّ تدريسها وإعداد الأنشطة المناسبة لكل مرحلة من مراحل هذا النّموذج، ولجميع الدّروس المراد تدريسها.

كما تمّ عرض الدّليل على عدد من المحكمين، وهم مستشار في جودة التعليم في الإمارات العربية المتحدة حاصل على درجة الدكتوراه في المناهج من جامعة العلوم الإسلامية، وثلاثة من المعلمات، ومشرف تربويّ، وقد أُخذت جميع ملحوظاتهم بعين الاعتبار، ليصل الدّليل إلى صورته النهائية، والتي تمّ التّدريس وفقها (الملحق1).

إجراءات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

أولًا: مراجعة الأدب التربويّ المتعلّق بنموذج زاهوريك البنائيّ، وفاعليّته في مادة اللغة العربيّة مع التركيز على مهارتي الاستماع، والمحادثة في ضوء مفهوم الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة لدى تلاميذ الصّف السّابع الأساسي في الأردن .

ثانيًا: إعداد أدوات الدّراسة، والتّحقق من صدقها وثباتها.

ثالثًا: الحصول على الموافقات الرسميّة اللازمة لإجراء الدراسة .

رابعًا: تحديد الطالبات أفراد عينة الدراسة، بالطريقة القصديّة من مجتمع الدّراسة (جميع المدارس الحكومية المؤنثة، في مديريّة التربية والتعليم للواء قصبة عمان)؛ لتتناسب مع ظروف الباحثة، وقد تمّ اختيار أفراد الدّراسة من طالبات مدرسة حي العماوي الثانوية، وتمّ توزيعهنّ في المجموعتين التجريبيّة، والضابطة بطريقة عشوائيّة.

خامسًا: تدريس المجموعة التجريبيّة الوحدات الدراسيّة وفق نموذج زاهوريك ، وتدريس المجموعة الضابطة الوحدات الدراسيّة بالطريقة الاعتياديّة، إذ تمّ الالتقاء بالمعلّمة التي أبدت رغبتها بتطبيق إجراءات الدّراسة، وتدريس أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة. وقد قدّمت الباحثة للمعلمة توضيحًا للإطار النّظري، والإجرائي للنموذج، وتمّ تدريبها على آليات تدريس مهارتي الاستماع والمحادثة، وقد وُضّح ذلك بالتّفصيل في دليل المعلّم، الذي أعدّته الباحثة لهذا الغرض. كما تم ّتوضيح دور القصص الإثرائيّة (البراء يحبّ العربيّة)، التي أعدّتها الباحثة في زيادة دافعيّة الطالبة نحو تعلّم اللغة العربيّة، وأوصت الباحثة المعلمة بضرورة الإفادة من هذه القصص، والأنشطة الإثرائيّة للمجموعتين التجريبيّة والضابطة.

سادسًا: توزيع أدوات الدّراسة على أفراد الدّراسة، وجمع البيانات، وذلك قبل المعالجة التجريبيّة وبعدها على المجموعتين التجريبيّة والضابطة، وقد استمرّت عمليّة التّطبيق على مدى شهرين كاملين، وبواقع عشرين حصة، شملت الاختبار القبلي للمجموعتين.

سابعًا: تدريس المجموعتين التجريبيّة والضّابطة من المعلّمة نفسها، وكانت الباحثة على اتصال دائم بالمعلّمة المتعاونة أثناء فترة التنفيذ وحضور الحصص، التي استمرت خمسة أسابيع بهدف المتابعة، والاطمئنان على سلامة إجراءات التنفيذ.

ثامنًا: إجراء التحليلات الإحصائيّة المناسبة، وذلك حسب تصميم الدراسة المستخدم وهو التّصميم الثنائي (2x2) ومن ثمّ إجراء التّحليل الإحصائي الاستدلالي باستخدام النظام (SPSS).

تاسعًا: عرض النتائج، ومناقشتها وتفسيرها ثم تقديم التوصيات حسب وجهة نظر الباحثة.

تصميم الدراسة:

اتّبعت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي، من خلال اختيار مجموعة تجريبيّة، ومجموعة ضابطة، من طلبة الصّف السّابع الأساسي، في مدرسة حي العماوي الثانويّة، التّابعة لوزارة التربية والتّعليم في مديريّة التربية والتّعليم للواء قصبة عمان، ودُرست المجموعة التجريبيّة الوحدات وفق نموذج زاهوريك، وُدرست المجموعة الضّابطة الوحدات وفق ما جاء في كتاب لغتنا العربيّة، للصف السّابع، المعدّ من وزارة التربية والتعليم، وتمّ اعتماد التّصميم الآتي في هذه الدراسة

EG: O1 O2 X O1 O2

CG: O1 O2 - O1 O2

حيث أن :

EG : المجموعة التجريبية

CG: المجموعة الضابطة

X: المعالجة (نموذج زاهوريك)

O1: اختبار الاستماع (قبلي، بعدي)

O2: اختبار المحادثة (قبلي، بعدي

متغيرات الدّراسة :

شملت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل:

طريقة التدريس، ولها مستويان: (استخدام نموذج زاهوريك، والطريقة الاعتياديّة) .

المتغيران التابعان، وهما:

- مهارة الاستماع.
- مهارة المحادثة.

المتغير التصنيفي:

الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة، ولها مستويان (مرتفعة، منخفضة).

المعالجة الإحصائية:

تمّ استخدام إحصاءات وصفيّة، متمثلة في التكرارات والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريـة؛ لوصف أداء أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة، كما استخدام الإحصاء الاستدلالي متمثلاً في تحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثنائي المُصاحب (ANCOVA)؛ لفحص وجود فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبيّة والضّابطة، في اختباري مهارة الاستماع، ومهارة المحادثة، وقياس الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة من خلال تحليل الاستبيانات.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدّراسة، والتي هدفت إلى تعرف فاعليّة نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة، في ضوء الدافعيَة نحو تعلّم اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ في الأردن. وفيما يأتي عرض لنتائج الدّراسة في ضوء أسئلتها.

أولًا: النتائج المتعلقة بمهارة الاستماع:

ينص السؤال الأول على: "هل تختلف درجة اكتساب مهارة الاستماع لدى طلبة الصف السّابع الأساسيّ باختلاف طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)؟"

وينص السؤال الثاني على: "هل يوجد أثر في اكتساب مهارة الاستماع لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة) والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)؟"

للإجابة عن السؤالين المتعلقين باكتساب مهارة الاستماع، لدى طلبة الصف السّابع الأساسيّ، باختلاف طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة) وباختلاف الدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)، حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، في القياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة الاستماع، للمجموعتين التجريبيّة والضابطة باختلاف طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، ووفق دافعيتهنّ (مرتفعة، منخفضة).

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي، لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة البعدي، للمجموعة التجريبية قد بلغ (15.85)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة، والذي بلغ (11.27)، كما أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من ذوات الدافعيّة المرتفعة قد بلغ (15.73)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الطالبات من ذوات الدافعيّة المنخفضة والذي بلغ (11.38)، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة في اختباري مهارة الاستماع القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة وفق دافعيّتهن (مرتفعة، منخفضة)

طريقة التدريس	الدافعية	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	مرتفع	12	10.92	1.93	17.83	1.34
	منخفض	14	8.50	2.59	14.14	3.13
	الكلي	26	9.62	2.58	15.85	3.07
الضابطة	مرتفع	14	11.00	1.96	13.93	2.90
	منخفض	12	6.33	1.92	8.17	2.21
	الكلي	26	8.85	3.04	11.27	3.88
الكلي	مرتفع	26	10.96	1.91	15.73	3.01
	منخفض	26	7.50	2.52	11.38	4.06
	الكلي	52	9.23	2.82	13.56	4.17

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين هذه المتوسطات الحسابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α =0.05). تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) ذي التصميم العاملي (2×2). أظهر التحليل أن قيمة (ف) بالنسبة لطريقة التدريس في اختبار مهارة الاستماع بلغت (43.862)، و بمستوى دلالة يساوي (0.000)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة في مهارة الاستماع تبعًا لمتغير طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة). كما بلغ حجم التأثير إيتا تربيع (0.483) وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفريّة الأولى التي تنص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى(α =0.05) في اكتساب مهارة الاستماع لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ يعزى إلى طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)".

كما لوحظ أيضًا أن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)، في اختبار مهارة الاستماع بلغت (1.696) بمستوى دلالة يساوي(0.199)؛ مما يدل على عدم جود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة في اختبار مهارة الاستماع تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة). وبهذه النتيجة يتم عدم رفض الصفرية الثانية التي تنص على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α =0.05) في اكتساب مهارة الاستماع لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ يعزى إلى التّفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة). والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) ذي التصميم العاملي (2×2)، لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارة الاستماع للمجموعتين التجريبيّة والضابطة باختلاف الدّافعيّة (مرتفعة، منخفضة) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	إيتا تربيع
استماع قبلي	.916	1	.916	0.139	0.711	0.003
طريقة التدريس	288.427	1	288.427	43.862	0.000	0.483
الدافعية	150.218	1	150.218	22.844	0.000	0.327
طريقة التدريس× الدافعيّة	11.151	1	11.151	1.696	0.199	0.035
الخطأ	309.060	47	6.576			
الكلي المعدل	884.827	51				

ومن أجل معرفة عائدية الفروق تبعًا لطريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، حُسبت المتوسطات الحسابية المعدّلة، والأخطاء المعياريّة لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارة الاستماع، للمجموعتين التجريبيّة، والضابطة باختلاف طريقة التدريس

(نمـوذج زاهوريـك، الطريقـة الاعتياديّـة)، والدافعيّـة (مرتفعـة، منخفضـة)، والتفاعـل بينهمـا، والجدول (5) يبين هذه البيانات.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية المعدّلة، والأخطاء المعياريّة لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة الاستماع للمجموعتين التجريبيّة والضابطة باختلاف الدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)

المجموعة	الدافعية	المتوسط الحسابي المعدّل	الانحراف المعياري
التجريبية	مرتفع	17.72	0.80
	منخفض	14.19	0.70
	الكلي	15.96	0.51
الضابطة	مرتفع	13.81	0.75
	منخفض	8.35	0.89
	الكلي	11.08	0.51

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي المعدّل لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة الاستماع البعدي، للمجموعة التجريبيّة قد بلغ (15.96)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة المجموعة الضابطة، والذي بلغ (11.08)؛ مما يعني أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبيّة التي تعلمت باستخدام طريقة (نموذج زاهوريك).

ثانيا: النتائج المتعلقة بمهارة المحادثة:

السؤال الثالث: هل يختلف اكتساب مهارة المحادثة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ باختلاف طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)؟

السؤال الرابع: هل يوجد أثر في اكتساب مهارة المحادثة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)؟

للإجابة عن السؤالين المتعلقين باكتساب مهارة المحادثة، لدى طلبة الصف السّابع الأساسيّ، باختلاف طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، وباختلاف الدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة المحادثة، في القياسين القبلي و البعدي، للمجموعتين التجريبيّة، والضابطة باختلاف طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، وباختلاف الدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة المحادثة للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي وفق دافعيتهنّ (مرتفعة، منخفضة)

طريقة التدريس	الدافعية	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبيّة	مرتفع	12	26.08	5.65	38.83	7.26
	منخفض	14	17.36	4.62	28.21	7.13
	الكلي	26	21.38	6.69	33.12	8.87
الضابطة	مرتفع	14	28.21	9.61	26.29	6.51
	منخفض	12	16.00	1.35	20.42	1.78
	الكلي	26	22.58	9.35	23.58	5.69
الكلي	مرتفع	26	27.23	7.95	32.08	9.27
	منخفض	26	16.73	3.52	24.62	6.60
	الكلي	52	21.98	8.07	28.35	8.81

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة المحادثة البعدي، للمجموعة التجريبيّة قد بلغ (33.12)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة، والذي بلغ (23.58)، كما أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من ذوات الدافعيّة المرتفعة قد بلغ (32.08)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من ذوات الدافعيّة المنخفضة، والذي بلغ (24.62). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين

المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة(α =0.05)، تمّ إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA)، ذي التصميم العاملي (2×2)، والجدول (7) يبين نتائج التحليل.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) ذي التصميم العاملي (2×2) لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة المحادثة للمجموعتين التجريبيّة، والضابطة باختلاف الدافعيّة (مرتفعة، منخفضة) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة	إيتا تربيع
محادثة قبلي	643.022	1	643.022	25.552	0.000	0.352
طريقة التدريس	1396.518	1	1396.518	55.493	0.000	0.541
الدافعيّة	31.309	1	31.309	1.244	0.270	0.026
طريقة التدريس× الدافعيّة	146.593	1	146.593	5.825	0.020	0.110
الخطأ	1182.775	47	25.165			
الكلي المعدل	3959.769	51				

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة (ف) بالنسبة لنموذج التدريس في اختبار مهارة المحادثة بلغت (55.493)، وبمستوى دلالة يساوي (0.000)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على مهارة المحادثة تبعًا لمتغير طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتيادية)، كما بلغ حجم التأثير إيتا تربيع (0.541)، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفريّة الأولى التي تنص على أنّه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α =0.05) في اكتساب مهارة المحادثة، لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ يعزى إلى طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)".

كما يُلاحظ أيضًا أن قيمة (ف) بالنسبة للتفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)، في اختبار مهارة المحادثة بلغت (5.852) وبمستوى دلالة يساوي (0.020)، كما بلغ حجم التأثير إيتا تربيع (0،110)؛ مما يدلّ على

وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة في اختبار مهارة المحادثة تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية الثانيّة التي تنص على أنّه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α =0.05) في اكتساب مهارة المحادثة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ، يعزى إلى التّفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة) ".

ومن أجل معرفة عائديّة الفروق تبعًا لطريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)، والتفاعل بينهما، تمّ حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة، والأخطاء المعياريّة لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة المحادثة للمجموعتين التجريبيّة والضابطة باختلاف طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة) والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)، والتفاعل بينهما والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعياريّة لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة المحادثة للمجموعتين التجريبيّة، والضابطة باختلاف الدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)

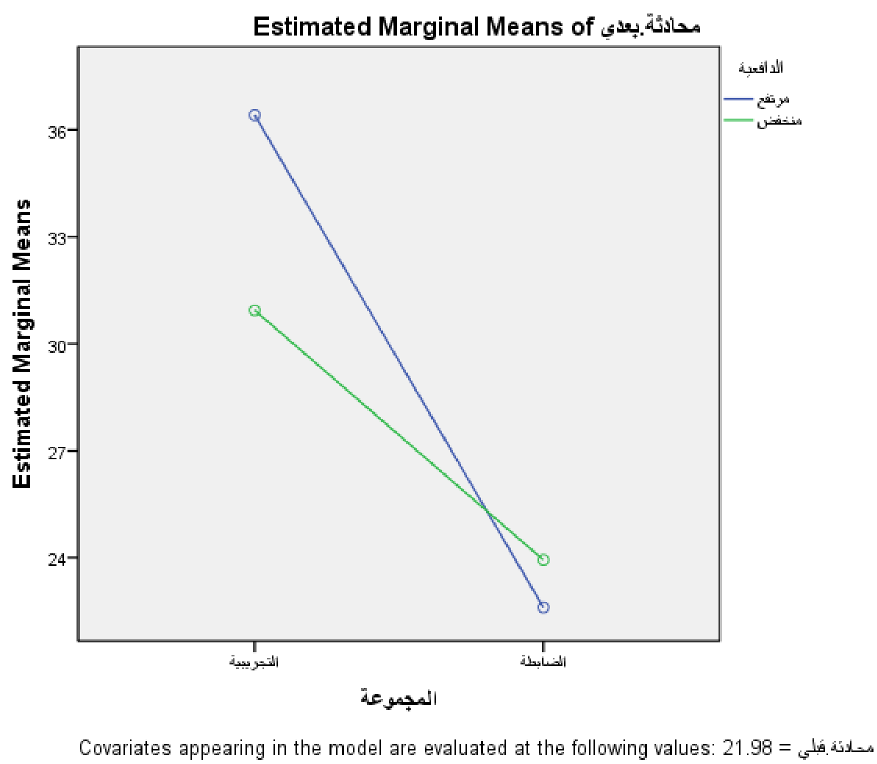
المجموعة	الدافعية	المتوسط الحسابي المعدّل	الانحراف المعياري
التجريبيّة	مرتفع	36.41	1.53
	منخفض	30.94	1.45
	الكلي	33.68	0.99
الضابطة	مرتفع	22.61	1.53
	منخفض	23.94	1.61
	الكلي	23.28	0.99
الكلي	مرتفع	29.59	1.16
	منخفض	27.44	1.16

يلاحظ من الجدول (8)، أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة في اختبار مهارة المحادثة البعدي، للمجموعة التجريبيّة قد بلغ (33.67)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء

أفراد المجموعة الضابطة، والذي بلغ (23.28)؛ مما يعني أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبيّة التي تعلمت باستخدام طريقة (نموذج زاهوريك).

كما أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من ذوي الدافعيّة المرتفعة قد بلغ (29.59) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء أفراد الدراسة من الطالبات من ذوات الدافعيّة المنخفضة والذي بلغ (27.44)، مما يعني أن الفرق كان لصالح الطالبات من ذوات الدافعيّة المرتفعة.

ويبين الشكل (1)، التفاعل بين طريقة التدريس (زاهوريك، الاعتيادية)، والدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة (مرتفعة، منخفضة)



الشكل (1) التفاعل الرتبي بين طريقة التدريس (زاهوريك، الاعتيادية)، والدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة (مرتفعة، منخفضة) على المتوسطات المعدّلة في اكتساب مهارة المحادثة

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

تتناول الباحثة في هذا الفصل مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وتفسيرها، وتنتهي بمجموعة من التوصيات التي انبثقت من نتائج الدراسة.

أولاً: مناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

هل تختلف درجة اكتساب مهارة الاستماع لدى طلبة الصف السّابع الأساسيّ باختلاف طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)؟

أظهرت نتائج السّؤال الأوّل أن المتوسّط الحسابي المعدّل لاكتساب مهارة الاستماع، لدى الطالبات اللواتي درسنّ المهارة وفقًا لنموذج زاهوريك، أفضل من المتوسّط الحسابي المعدّل لدى الطالبات اللواتي درسنّ باستخدام الطريقة الاعتياديّة لاكتساب ذات المهارة، وكانت هذه الأفضليّة ذات دلالة إحصائيّة؛ مما يدلّ على فاعليّة نموذج زاهوريك في اكتساب مهارة الاستماع لدى طالبات الصّف السّابع الأساسي.

وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى الأسباب الآتية :

- استخدام نموذج زاهوريك أسهم بشكلّ كبير في زيادة تحصيل الطالبات في الاختبار البعدي لمهارة الاستماع، مما يعكس أهميّة هذا النموذج في التدريس؛ وذلك لطبيعة نموذج زاهوريك بخطواته المنظمة، والذي ساعد الطالبات على التعلّم من خلال تقديم معلومات جديدة، تتداخل مع المعلومات الموجودة مسبقًا لدى الطالبة عن طريق تنشيط المعلومة، ثم تقديم المعلومة الجديدة لذهن الطالبة من خلال فهم المعلومة واكتسابها، ثم التأكيد على هذا الفهم والاستيعاب عن طريق الانتقال إلى ترسيخ المعلومة عبر استخدامها في مواقف جديدة في الحياة، وهو الهدف الحقيقي من التعليم، ثم متابعة هذه الخطوة بالخطوة الخامسة، وهي التفكير في المعلومة، وربط ما تعلّمت الطالبة بأي موقف مشابه تتعرض له في حياتها. تتمّ هذه الخطوات المنظمة والمخطط لها ضمن أنشطة مدروسة، من قبل المعلّمة، وتنفيذها في حصة اللغة العربيّة من خلال المهارات الأربعة، ويتوقف التنفيذ على نشاط الطالبة وتفكيرها، وعملها الجاد في فهم المعرفة واكتسابها واستخدامها خلال اليوم الدراسي، ولكن ضمن مناخ اجتماعي محبب للطالبة.

- فعاليّة الإجراءات التنفيذيّة في نموذج زاهوريك، والتي وإن كانت لا تخرج عن التمهيد والعرض والخاتمة كخطوات تقليديّة لدرس الاستماع، إلّا أنها تعتمد على تنظيم جيد في

عـرض المعلومـة ممـا يسـتبقيها لفتـرة طويلـة فـي ذهـن الطالبـة. إنّ الاسـتخدام الفعلـي والتطبيقي للمعلومة بعد التأكد من فهم الطالبـة لهـا، واكتسـابها للمعرفـة الجديـدة تجعلهـا مستقرة بشكل ممتاز في ذهنها، وبالتـالي إذا قامت باستخدام المعلومـة فـي موقف جديد داخل أو خارج الحصّة الصفيّة فهي تقوم بعمليّـة تفكيـر حقيقيـة، تُسقط فيهـا مـا تعلّمت على الموقف الجديد، مما يجعلها مستقرة بشكل أكبر في الذهن.

- استخدام المعلمة فكرة التكامل في نموذج زاهوريك من خلال تنشيط المعلومة، والتمهيد للمعرفة الجديدة، عن طريق استدعاء المعلومات السابقة عند الطالبة، وتشويقها للمعرفـة من خلال أنشطة مناسبة، ثم فهم المعلومة من خلال عمل الطالبة ضمن مجموعة صفيّة واكتسـابها للمعلومـة بعـد عرضـها ومـنح الطالبـة الفرصـة للسـؤال والانقضـاض علـى المعرفة لاكتسابها حسب قدرتها، ورغبتهـا، جعلهـا معرفـة مميـزة فـي ذهنهـا تمكّنهـا مـن استخدامها خلال اليوم الدراسي ابتداءً من الطابور الصّباحي حتى نهاية اليوم الدراسي. بل ويستمر مفعولها إلى البيت، والمجتمع بكافة مجموعاته الاجتماعية المعروفة للطالبة.

- تميّز نموذج زاهوريك كغيره من النماذج البنائيّة بالحركة والدافعيّة نحو الـتعلّم، كـان لـه أكبر الأثر في اكتساب الطالبات لمهارة الاستماع.

- الخطوات الإجرائية في نموذج زاهوريك تعطي المعلّم فرصـة أكبـر فـي متابعـة أعمـال الطالبات وإرشـادهن، وتيسير الـتعلّم لهـنّ عبـر العديـد مـن الأنشـطة، ومـن خـلال عملهـا الإشرافي على تعلّم الطالبات مما يمكّنها من تمييز الطالبة الضعيفة، وبالتالي العمل على مساعدتها عبر قنوات عدة منها النشاط العلاجي، ومساعدة الزميلات.

- لقد أثرت مميزات نموذج زاهوريك، كغيره من النماذج البنائيّة تأثيرًا كبيرًا فـي ظهـور الفروق في النتائج، لصالح طالبات المجموعة التجريبيّة؛ وذلك لعدة أسباب تميّز بها هذا النموذج من حيث تنظيمه عبر خطوات متسلسلة، تبدأ من التمهيد بتنشيط المعلومة وعبر العرض المتميز للموضوع، من خلال أنشطة مخططة بشكل مدروس، ومناسب للمرحلة العمريّة ولأهداف المادة وذلك من خلال خطوة اكتساب المعلومة، وفهمهـا. أمّـا اسـتخدام المعلومة والتفكير فيها فتأتي ختامًا؛ لتحقق الهدف المنشود من هذا النمـوذج والـذي آتـى ثماره بوضوح في هذه الدراسة.

بناءً على ما تقدم فقد اتفقت هذه الدراسة مع ما جاءت به الدراسات السابقة التي هدفت إلى معرفة أثر نموذج بنائي على مهارات اللغة العربيّة مثل:

دراسة الدقس (2014)، وعبدالله (2014)، والخزاعلة (2011)، والحافظ (2010)، والحجايا (2010).

ثانيًا: مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني:

هل يوجد أثر في اكتساب مهارة الاستماع لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة) والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموعتي الدراسة على اختبار مهارة الاستماع يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)، مما يعني أنّه لا يوجد تفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتيادية)، والدافعيّة في اكتساب مهارة الاستماع، أي أنّ المتغير المستقل (طريقة التدريس)، والمتغير التصنيفي (الدافعيّة) يؤثران في المتغير التابع (الاستماع) ولكن بشكل منفصل، ومستقل. وبهذه النتيجة يتم قبول الفرضيّة الصفريّة الثانية التي تنص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى (α =0.05) في اكتساب مهارة الاستماع لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي يعزى إلى التّفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة) والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)..

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات طالبات الصّف السّابع الأساسي، في اكتساب مهارة الاستماع تبعًا للتفاعل بين طريقة التّدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، والدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربية إلى الأسباب الآتية:

- عدم كفاية الفترة الزمنيّة لتنفيذ النموذج في إحداث تغييرات ملموسة في مستوى الدافعيّة نحو تعلّم الاستماع عند الطالبات، خاصة وأنها مهارة نمائية لدى الطالبة تبنى على ما سبقها. إنّ التدريس باستخدام هذا النموذج يحتاج إلى وقت طويل نسبيًا، حتى يتمكن من تحقيق الهدف منه، وتحقيق الدافعيّة نحو تعلّم المادة التي تستخدمه كطريقة مستحدثة في توصيل المعلومة.

- تمثل الدافعيّة حالة خاصة من دافعيّة التعلّم، والتي تدفع الطالب إلى الاهتمام والرغبة في تعلّمها، والانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط والاستمرار بهذا النشاط حتى يتحقق التعلّم وهذا يحتاج إلى وقت، واقتناع كامل بأهميّة تعلّم موضوع ما، خاصة أن الفكرة نحو موضوع ما يتميز بالثبات أحيانًا.

- قد يمثل عدم وضوح الهدف من مهارة الاستماع عند الطالبة، سببًا لتعطيل الدافعية للتعلّم لديها، حيث أن وضوح الهدف لدى الطالب شرط لحدوث التعلّم.

- نسبة ما تتعرض له الطالبة طوال اليوم من موضوعات تستمع لها دون مشاركة فيها وفي جميع المواد الدراسيّة، خاصة وأن التدريس ما زال يعاني حتى اليوم من استخدام الطريق الاعتياديّة والتي تعتمد على المعلّم كمصدر رئيس من مصادر إعطاء المعلومة ويقضي الطالب في المدرسة أكثر وقته، مستمعًا لمحاضرة ما يلقيها عليه المعلّم ومعلومات تكتب بشكل ملخص على اللوح ونشاطات يقوم بها المعلّم بحلّها على الأغلب، ولا يُعطى الطالب مساحة من الحريّة المقبولة للنقاش وإبداء الرأي.

مناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل يختلف اكتساب مهارة المحادثة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسيّ باختلاف طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)؟

أظهرت نتائج السّؤال الثالث أن المتوسّط الحسابي لاكتساب مهارة المحادثة، لدى الطالبات اللواتي درسنّ المهارة وفقًا لنموذج زاهوريك في الاختبار البعدي أفضل من المتوسّط الحسابي للطالبات اللواتي درسنّ باستخدام الطريقة الاعتياديّة لاكتساب ذات المهارة، كما أن هذه الأفضليّة ذات دلالة إحصائيّة، مما يدلّ على فاعليّة نموذج زاهوريك في اكتساب مهارة المحادثة لدى طالبات الصّف السّابع الأساسي.

وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى الأسباب الآتية :

- الأساس النفسي لرغبة الطالبة في المحادثة، والتعبير عن نفسه والتي وجدت في نموذج زاهوريك بخطواته الخمس مجالًا خصبًا لذلك، ويرجع هذا الأساس النفسي إلى:
- ميل الطالب للحديث والتعبير عمّا في نفسه وتجاربه وبعض مشاهداته، كما ذكر(الخويسكي، 2008).

- رغبة المتحدث في الكلام؛ وذلك لدافع شخصيّ، خاصة حول ما يدور حوله في البيت أو المدرسة.

- أثر نموذج زاهوريك في اكتساب مهارة المحادثة، إذ وظفت جميع الأنشطة لمساعدة الطالبة في امتلاك هذه المهارة، وقد كان لاكتساب مهارة الاستماع من خلال النص القرائي دور كبير في مساعدة الطالبة على امتلاك هذه المهارة، حيث توجهت جميع الأنشطة أثناء تدريس الاستماع، إلى نشاط مكتمل يستخدم المحادثة في التعبير عمّا استمع إليه. كما ساعدت حصص محكات التفكير في تحسن قدرات الطالبات في المحادثة حيث جعلتهنّ يتحدثنّ بصوت واضح وجمل مترابطة، كما ساعد العمل بشكل جماعي على تدريب الطالبة على مهارة المحادثة، واستخدامها في جميع المواقف.

- طبيعة نموذج زاهوريك بخطواته الخمس، حيث يهتم بتنشيط المعلومة عند الطالب، ثم فهم المعلومة الجديدة، واكتسابها عبر نشاطات جماعيّة يعبر فيها كل فرد عن نفسه ويساهم في حلّ النشاط، دون خجل، ومن ثمّ ضرورة استخدام المعلومة وبشكل جماعي كذلك، والتوجه بالحديث لأكثر من جهة استماعيّة ثم التفكير في المعلومة عند التعرض لمواقف مشابهة، واستخدامها مجددًا، ففكرة وتنشيط لها، ثم معالجتها بربط القديم بالجديد وتنظيمها في الذهن، وبعد إعلان اكتسابها، القيام باستخدامها بصوت مسموع وواضح ومعبر بالكلمة والحركة والإيماءة،عمّا فهم الطالب من معلومة واكتسب من مهارة.

- مساحة التعاون التي يوفرها نموذج زاهوريك أثناء العمل الجماعي، وتبادل الأفكار والمناقشة والحوار ولعب كلّ طالبة دور المتحدث، المدافع عن رأيه بالدليل والبرهان والمتصف بصفات اللباقة في الحديث مع غيره، ساعد في زيادة قدرة الطالبات على اكتساب المهارة لدى طالبات المجموعة التجريبيّة مقارنة بالطالبات في المجموعة الضابطة.

- استمرار التقويم من قبل المعلّمة، والطالبة لذاتها، وتقويم الأقران ضمن المجموعة الواحدة، أو بشكل عام، زودت الطالبة بالتغذية الراجعة حول أدائها مما ساعد في تحسينه، وبالتالي الوصول إلى المستوى المطلوب من درس المحادثة.

لقد لعب نموذج زاهوريك، المتميز بتشجيعه على العمل التعاوني بين الطالبات للقيام بالأنشطة المختلفة في ظهور الفروق في النتائج، لصالح طالبات المجموعة التجريبيّة، وذلك

عبر توزيع الأدوار على أفراد المجموعة الواحدة؛ لتلعب كلّ واحدة منهنّ دورًا مهمًا في تحقيق الهدف، بعد المرور بسلسلة من المناقشات، والحوارات التي تحترم رأي الجميع.

لقد اتفقت هذه النتيجة تمامًا مع ما جاء في دراسة حمزة وتينج (2011)، التي هدفت الكشف عن أثر طريقة التدريس ضمن مجموعات في تنمية مهارات التحدث، وأظهرت النتائج فعاليّة هذه الطريقة في تنميّة مهارات مرتبطة بمهارة التحدث، كما عملت على تعزيز روح التعاون، والعمل المشترك، وتحمل المسؤوليّة بين أفراد المجموعات. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بطاح (2012)، والخزاعلة (2011)، والحجايا (2010)، والحافظ (2010)، وزهير(2008)، والعجارمة (2006)، من حيث أثر الاستراتيجيات والنماذج القائمة على التعلّم البنائي على تحسين وتنمية التعبير الشفوي.

رابعًا: مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع:

هل يوجد أثر في اكتساب مهارة المحادثة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة) والدافعيّة (مرتفعة، منخفضة)؟

أظهرت النّتائج أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات طالبات الصّف السّابع الأساسي، في اكتساب مهارة المحادثة في القياس البعدي، للطالبات اللواتي درسنّ باستخدام نموذج زاهوريك، تبعًا للتفاعل بين طريقة التّدريس (نموذج زاهوريك، الطريقة الاعتياديّة)، والدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربية (مرتفعة، منخفضة)

وكانت هذه النتيجة منسجمة تمامًا مع الدورالذي تلعبه الدافعيّة نحو تعلّم مادة ما، والذي أشارت إليه الدراسات من حيث قدرتها على مساعدة الطالب في الحصول على نتائج حاسمة في اكتساب المهارات، لما لها من أثر في جعل الطلبة يقبلون على التعلّم بشغف، ورغبة كبيرة في ممارسة الأنشطة، والتدريبات المختلفة الأهداف لتحقيق التعلّم.

وتعزو الباحثة هذه الفروق بين طالبات المجموعتين، للأسباب الآتية:

أولًا: العلاقة بين نتائج الطالبات في المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة وفقًا لدافعيتهنّ (مرتفعة، منخفضة).

- ساعد نموذج زاهوريك بأنشطته، وخطواته المتتابعة المنظمة، على جذب انتباه الطالبات إلى طريقة جديدة في التدريس، لم يعهدنها من قبل، وتختلف كليًا عن طريقة التدريس

الاعتياديّة، مما زاد من قدرة الطالبة على اكتساب مهارة المحادثة. كما أنّ هذا الترابط بين طريقة التدريس والدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة، جعل لكلّ هدف من أهداف المهارة طريقًا للتحقيق وفق عمل ذي قيمة يوصل بالتأكيد لتعلّم ذي معنى.

- أعطى التدريس وفقًا لنموذج زاهوريك الإحساس بأهميّة هذه المهارة والرغبة في اكتسابها وإتقانها في حياة الطالبة اليوميّة؛ لارتباطها بتعاملها اليومي بجميع من حولها، داخل وخارج المدرسة كمهارة متميزة من مهارات اللغة العربيّة، والمحادثة هي طريقة الاتصال البشري الفريد مع من حولنا.

- إنّ تنفيذ حصة المحادثة بشكل حقيقي وفق هذا النموذج الممتع، يغير من وجهة نظر الطالبة نحو معلّمة المادة، وأسلوب التعامل معها، ويضفي على حصتها الكثير من المتعة، والتشويق الذي يفتقده الطلبة الذين يدرسون المادة وفقًا للطريقة الاعتيادية،لا سيّما وأن شخصيّة المعلّم تؤثر سلبًا أو إيجابًا نحو تعلّم مادته.

- دور حصة محكات التفكير الداعية إلى مساحات كبيرة من حريّة الفكر، والتعبير والمناقشة والحوار في زيادة دافعيّة الطالبات نحو تعلّم اللغة العربيّة، والتي كانت خير ممثل لمهارة المحادثة في حال غياب حصة المحادثة، أو عدم وجودها ضمن التوزيع الرسمي للحصص في كل وحدة.

وتنسجم هذه النتائج مع ما جاء في دراسة الدقس (2014)، حول تفسيره لوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات طلبة الصف السّابع الأساسي في اكتساب المهارات الكتابيّة تبعًا للتفاعل بين طريقة التّدريس، ومفهوم الذات اللغويّ والتي أشار في تفسيرها، إلى الدور الفاعل لمفهوم الذات اللغوي، في الدافعيّة نحو العمليّة التعليميّة. ومفهوم الذات اللغوي كما يوضح الدقس، يتشكّل عند المتعلّمة من العناصر الآتية: المعرفة الذاتيّة للفرد (أي اعتقاده وإدراكه بنفسه)، وأحاسيسه المرتبطة بحبّ اللغة العربيّة ومهاراتها، والاستمتاع بها، ومسببات نجاحه وفشله في هذه المهارات.

كما جاءت النتائج متفقة تمامًا مع مبادئ التعلم عند البنائيين والتي تظهر أهميّة أن يكون التعلّم غرضي التوجيه؛ وذلك لأنّ الغرضية الموجهة للتعلّم ترضي نزعة ذاتيّة داخليّة لدى الطالب نحو تعلّم موضوع معين.

ثانيًا: العلاقة بين نتائج طالبات المجموعة الضّابطة والمجموعة التجريبيّة ذوات الدافعيّة المرتفعة نحو تعلّم اللغة العربيّة، أشارت النّتائج إلى أنّ المتوسّط الحسابي المعدّل لاكتساب مهارة المحادثة في القياس البعدي، للطالبات اللواتي درسنّ باستخدام نموذج زاهوريك، واللواتي لديهنّ مستوى مرتفع من الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل لاكتساب مهارة المحادثة في القياس البعدي، للطالبات اللواتي درسنّ باستخدام الطريقة الاعتياديّة، واللواتي لديهنّ مستوى مرتفع من الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى الآتي:

- تمحور نموذج زاهوريك حول الطالب، وجعله مسؤولًا عن تعلّمه، خاصة في هذه المرحلة من عمره، والتي تمثل بداية سنوات المراهقة، تجعل منه شخصيّة متمكنة، قويّة، قادرة على اكتساب مهارة المحادثة، واستخدامها للتعبير من خلالها عن هذه الشخصيّة.
- إنّ التدريس وفقًا لنموذج زاهوريك، يعطي معنى للتعلّم، فالطالب أيًّا كان مستواه الدراسي، يمثل فردًا متميزًا في مجموعة تعمل بتعاون للوصول إلى المعلومة، وتحت إشراف معلّم ييسر عمليّة الوصول للمعرفة بكافة السبل، وبالتالي يعمل على اكتساب المهارة التي تساعده في حياته المستقبلية، وفي تعامله مع المجتمع الذي يعيش فيه.

ثالثًا: العلاقة بين نتائج طالبات المجموعة الضّابطة والتجريبيّة ذوات الدافعيّة المنخفضة نحو تعلّم اللغة العربيّة: لقد أشارت النتائج إلى أنّ المتوسّط الحسابي المعدّل لاكتساب مهارة المحادثة في القياس البعدي، للطالبات اللواتي درسنّ باستخدام نموذج زاهوريك، واللواتي لديهنّ مستوى منخفض من الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل لاكتساب مهارة المحادثة في القياس البعدي، للطالبات اللواتي درسنّ باستخدام الطريقة الاعتيادية، واللواتي لديهنّ مستوى منخفض من الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى الآتي:

- ربما كان لزيادة الثقة بالنفس التي يعطيها نموذج زاهوريك للطالبات، أثناء العمل وفق الخطوات الخمس وخاصة بعد فهم، واكتساب المعرفة، دور واضح في ظهور تفوق الطالبات اللواتي درسنّ وفق نموذج زاهوريك، من ذوات الدافعيّة المنخفضة؛ وذلك بسبب اندماجهنّ مع المجموعة لحلّ النشاطات المختلفة في الدرس، لا سيّما عند الطالبات ذوات التحصيل المتوسط والمنخفض؛ لوجود دور مهم لكلّ فرد من أفراد

المجموعة من الواجب عليه القيام به، والتعبير عنه بالكلمة والحوار والحلّ مع حصولها على تعزيز من المجموعة نفسها من خلال، الانفعالات الطلابيّة التي تنمّ عن سعادتهنّ بالوصول إلى الحل.، والعكس صحيح في الطريقة الاعتيادية لتدريس المهارة، حيث يختفي دور الطالبة من ذوات الدافعيّة المنخفضة، والتي تفضل عدم المشاركة في حلّ النشاطات مما يجعل المعلّمة تغضّ الطرف عن مشاركة الكثير من الطالبات في الحصّة لصالح الطالبات من ذوات الدافعيّة المرتفعة، الراغبات في المشاركة الفاعلة في الحصة.

رابعًا: العلاقة بين نتائج طالبات المجموعة التجريبيّة وفقًا لدافعيتهنّ (مرتفعة، منخفضة): أظهرت النتائج أنّ المتوسّط الحسابي المعدّل لاكتساب مهارة المحادثة في القياس البعدي، للطالبات اللواتي درسنّ باستخدام نموذج زاهوريك، واللواتي لديهنّ مستوى مرتفع من الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل لاكتساب مهارة المحادثة في القياس البعدي، للطالبات اللواتي درسنّ باستخدام نموذج زاهوريك، واللواتي لديهن مستوى منخفض من الدافعيّة وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى الآتي:

- إنّ مهارة المحادثة تعدّ من المهارات التي تُمتلك بالممارسة الجادة، والمستمرة على مدى اليوم الدراسي، وتستمر خارج أسوار المدرسة، وتحتاج للكثير من التخطيط والتحفيز لإتقانها ضمن مجموعة. كما أنها مهارة تعتمد على قدرات الطالب، ومهارته المرتبطة بشكل كبير بشخصيته، وخبراته وهدفه المراد من استخدامها، وعلى الفترة الزمنية التي تنفذ فيه. لذا على المعلّم الواعي بأهميّة هذه المهارة أن يعطيها العنايّة الكافيّة لتحقيقها، لاسيما عند الطلبة ذوي الدافعيّة المنخفضة، فهي مهارة بنائيّة مستمرة إلى حياة الطالب المستقبليّة وتحدد بشكل واضح شخصيته، ضمن مجتمع العمل والأسرة والمجتمع فيما بعد.

خامسًا: العلاقة بين نتائج طالبات المجموعة الضابطة ذوات الدافعيّة المرتفعة والمنخفضة: أظهرت نتائج السؤال الرابع أنّ المتوسّط الحسابي المعدّل لاكتساب مهارة المحادثة في القياس البعدي للطالبات اللواتي درسنّ باستخدام الطريقة الاعتياديّة، واللواتي لديهنّ مستوى مرتفع من الدافعيّة بقي على حاله بل أقل، بينما كان المتوسط الحسابي المعدّل لاكتساب مهارة المحادثة في القياس البعدي، للطالبات اللواتي درسنَ باستخدام الطريقة الاعتياديّة، واللواتي لديهنّ مستوى منخفض من الدافعيّة، كانت أعلى، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف في المتوسطات إلى الآتي:

- قد يكون للفترة الزمنية التي تمت خلالها الدراسة دور في تغيير أفكار الطالبات بأهميّة المحادثة وضرورة إتقانها في حياتهنّ اليومية، وارتباطها بكلّ ما يدور حولها من أحداث، ومع جميع الأفراد داخل وخارج أسوار المدرسة؛ مما زاد من الدافعيّة نحو تعلّمها، ويبدو أن هذا الأمر من أقرب التفسيرات التي توضح الفرق بين الطالبات ذوات الدافعيّة المرتفعة والمنخفضة، لصالح الطالبات ذوات الدافعيّة المنخفضة في الاختبار البعدي.

ووفقًا للنتائج السابقة يمكن استنتاج الآتي:

كان لنموذج زاهوريك دوركبير على الطالبات ذوات الدافعيّة المرتفعة نحو تعلّم اللغة العربيّة في اكتساب مهارة المحادثة، عن الطالبات من ذوات الدافعيّة المرتفعة نحو تعلّم اللغة العربيّة وفق الطريقة الاعتياديّة، مما يمثل تفوقًا واضحًا في تأثير هذا النموذج على هذه الفئة من الطالبات، عن الطالبات من ذوات الدافعيّة المنخفضة ،كما يعدّ مؤشرًا واضحًا على أهميّة تدريس المحادثة، وفق نموذج زاهوريك بخطواته الخمس التي ساعدت الطالبات على اكتساب المهارة. وفي ذات الوقت لا بدّ من التنويه بصلاحية هذا النموذج لتدريس الطالبات، من ذوات الدافعيّة المنخفضة كذلك، بدليل ما أشارت إليه النتائج من تفوق الطالبات من ذوات الدافعيّة المنخفضة في المجموعة التجريبية، على الطالبات من نفس الفئة في المجموعة الضابطة.

هذا ويبدو هذا الأثر الكبير للتفاعل بين طريقة التدريس (نموذج زاهوريك)، والدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة، من خلال الفارق الكبير، والواضح بين المتوسطات الحسابيّة، لتأثير نموذج زاهوريك على الطالبات من ذوات الدافعيّة المرتفعة، عن تأثيره على الطالبات من ذوات الدافعيّة المنخفضة نحو تعلّم اللغة العربيّة، كما يتضح من الجول رقم (6).

التوصيات:

بناءً على ما ورد في نتائج الدّراسة، فإنه يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- اعتماد نموذج زاهوريك في معالجة ضعف الطلبة في مهارات الاستماع والمحادثة.
- تبصير أعضاء المناهج في مادة اللغة العربيّة في إدارة المناهج بضرورة الاستفادة من هذا النموذج في عمليات تطوير منهاج الاستماع والمحادثة لاحقًا.

- تدريب المعلمين على كيفية توظيف نموذج زاهوريك في تدريس مهارات الاستماع والمحادثة.

- تبصير مشرفي اللغة العربيّة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام نموذج زاهوريك من أجل الارتقاء بمستوى الطلبة في مهارات الاستماع ومهارات المحادثة.

- مراعاة التوازن في وضع أهداف اللغة في جميع المراحل، بما يتضمن وزنًا أكبر لمهارة الاستماع والمحادثة.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث، يمكن أن تقترح الباحثة ما يلي:

- إجراء دراسة مماثلة حول فعالية استخدام نموذج زاهوريك على مهارات أخرى من مهارات اللغة العربيّة.
- إجراء دراسة مماثلة على عينة من طلاب المرحلة الثانويّة والأساسيّة الدنيا

المراجع العربيّة

إبراهيم، عبد العليم (1976)، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،** ط10، مصر، دار المعارف.

أبو راس، علي محمد (2013)**، الطريقة المثلى في تدريس الفصحى،** ط2، فلسطين، مكتبة نور الهدى.

أبو غالي،سليم (2010)، **أثر توظيف استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي،** رسالة ماجستيرمنشورة، الجامعة الإسلامية،غزة، فلسطين.

البشير، أكرم عادل والوائلي، سعاد عبد الكريم (2008)، مهارة الكلام (التعبير الشفوي) في منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن: دراسة تحليلية، **مجلة العلوم النفسية والتربوية** المجلد،9، العدد: 2، ص256 -236

البصيص، حاتم حسين (2011)، **تنمية مهارات القراءة والكتابة:** استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة.

جابر، وليد أحمد (2002)، **تدريس اللغة العربية،** مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للطباعة و للنشر.

حافظ، وحيد السيد (2008)، فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلّم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة السعودية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،** العدد(132): مصر.

حسن، سعد علوان وحسين، فلاح صالح (2010)، مهارة الاستماع وكيفية التدريب عليها، **مجلة جامعة كركوك** للدراسات الانسانية العدد 1 المجلد 6، السنة السادسة .

الحلاق، علي سامي (2010)، **اللغة والتفكير الناقد،** ط2،عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حماد، خليل عبد الفتاح و شيخ العيد، إبراهيم سليمان وفورة، ناهض صبحي (2012) **استراتيجيات تدريس اللغة العربية،** فلسطين، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر.

خاطر، محمود رشدي، الحمادي، يوسف ومحمد عبدالموجود، طعيمة، رشدي وحسن شحاته (1986)، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ط2 مصر.

الخرماني، عابد بن حميد (2012)، **فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلّم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط واتجاهاتهم نحوها**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الخوالدة، محمد علي والجراح ،عبدالناصر ذياب و الربيع فيصل خليل (2014)، دافعيّة تعلّم اللغة العربيّة لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد10، العدد:2.

الخويسكي، زين كامل (2008)، **المهارات اللغوية**، مصر، دار المعرفة الجامعية.

الدليمي، طه علي (2009)، **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الركابي، جودت (1980)، **طرق تدريس اللغة العربية**، ، دمشق، دار الفكر.

زيتون، حسن حسين و زيتون، كمال عبد الحميد (2003)، **التعلّم والتدريس من منظور النظريّة البنائيّة**، القاهرة: دار عالم الكتب.

زيتون، حسن وزيتون، كمال (1992)، **الفلسفة والتعليم: البنائيّة منظور استمولوجي وتربوي** الإسكندرية: منشأة المعارف .

الساموك، سعدون محمود والشمري، هدى علي (2005)، **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، عمان، دار وائل للنشر.

سيف، خيرية رمضان (2004)، فعالية استراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد الخامس العدد الثالث، ص148-123

شحاتة، حسن (1992)، **تعليم العربية بين النظرية والتطبيق**، ط2، القاهرة : الدار اللبنانية.

شحاتة، حسن والسمان، مروان (2012)، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشنطي، أميرة عبد الرحمن (2010)، **أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الضوي، منيف بن خضير (2014)، **النظرية البنائيّة وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربيّة**، الرياض، دار الحميضي للطباعة والنشر.

طاهر، علوي عبدالله (2010)، **تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية**،عمان، دار المسيرة.

طعيمة ، رشدي أحمد (2004)، **المهارات اللغويّة مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها**، القاهرة دار الفكر العربي.

عبد الباري، ماهر شعبان (2013)، فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لتلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد (14)، العدد (4).

عبد الحميد، أماني حلمي (2006)، أثر استخدام استراتيجية التعلّم البنائي نموذج بايبي على تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للقواعد الإملائية واتجاهاتهم نحوه، **مجلة القراءة والمعرفة**: مصر، المجلد (2) العدد (72).

عبد الخالق، غسان إسماعيل (2002)، **تدريس مهارات اللغة العربية** ، أوراق الحلقة النقاشية الثانية، جامعة فيلادلفيا، الأردن

عبد السميع، صلاح (2007)، أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تدريس البلاغة على تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم البلاغية وتنمية الاتجاهات نحو البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد: 133، الجزء 3، يونيو لسنة 2007 ، مصر.

عبيد، حسين راضي (2000)، **طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث**، بيشة، مكتبة الخبتي الثقافيّة.

عصر، حسني عبد الباري (1999)، **قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها**، الإسكندرية المكتب العربي الحديث.

عطية، محسن علي (2008)، **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العلي، فيصل حسين (1998)، **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عون، فاضل ناهي (2012)، **طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها**، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العويهان،إبراهيم فالح (2007)، **فاعليّة برنامج تدريبي لتنميّة الدافعيّة في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العياصرة، وليد (2010)، **التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية**، عمان، دار المسيرة.

العيسوي، جمال مصطفى (2005)، فاعلية استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية بعض مهارات الطلاقة اللغويّة، وعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلميذات الحلقة الثانية بدولة الإمارات، مجلة كلية التربية، **جامعة الإمارات العربية المتحدة**، السنة العشرون، العدد (22).

فضل الله، محمد رجب (2012)، **التعليم اللغوي معارف وتجارب** - بحوث ودراسات، القاهرة، عالم الكتب.

الفيومي، خليل عبد الرحمن (2012)، أثر نشاطات الاتصال اللغوي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الثانية في الأردن - **مجلة العلوم التربوية والنفسية** المجلد (13)، العدد (2).

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1998)، **نماذج التدريس الصفي**، ج 2، عمان، دار الشروق للنشر.

قطب، سيد (1971)، **في ظلال القران**، الجزء العاشر، المجلد 4، ط7، مصر، دار إحياء التراث.

محمد، علي إسماعيل (1998)، **تدريس اللغة العربية**، مصر، المكتب العربي للمعارف.

مدكور، علي أحمد (2006)، **تدريس فنون اللغة العربية** ، القاهرة، دار الفكر العربي.

مصطفى، عبد الله علي (2014)، **مهارات اللغة العربية** ، ط4، عمان، دار المسيرة.

المطرفي،غازي بن صلاح (2007)، **أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط**، أطروحة دكتوراه منشورة - جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الناصر، محمد وحمدي، نرجس (2011)، أثر التدريس باستخدام الدراما وفق منحى مسرحة المناهج لمادة قواعد اللغة العربية في التحصيل الدراسي وتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الخامس، **دراسات العلوم التربوية**، المجّلد (38)، العدد(1).

الناقة، صلاح وشيخ العيد، إبراهيم (2009)، **مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

النعيمي، علي (2004)، **الشامل في تدريس اللغة العربية**، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

هناء خميس أبو دية (2009)، **فاعلية برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات /المعلمات (في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة**، رسالة ماجستيرغير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين،

وزارة التربية والتعليم (2014)، كتيب **الاستماع** للصف السّابع الأساسي، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2005)، **الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمبحث اللغة العربيّة**، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن.

وزارة التربيّة والتعليم (2014)، **لغتنا العربية** للصف السابع الأساسي، الجزء الثاني، إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن.

يونس، فتحي علي و الناقة ، محمود كامل ومدكور، علي احمد (1988)، **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة، دار الثقافة للنشر والطباعة

يونس، فتحي علي والكندري، عبدالله عبد الرحمن (1998)، **اللغة العربية للمبتدئين الصغار والكبار**، ط2، الكويت، ذات السلاسل.

المراجع الأجنبيّة

Brooks،J.G & Brooks، M. G.(1993)، **In sera of understanding: The case for Constructivist class room**. In Brooks، J.G. and Brooks، M.G(ed).(1999). The Courage to be Constructivist. Educational Leader ship، Vol. (57)، No.(3).

Jayanthi a/p Muniandy (2012)، Teaching and learning constructive listening skills: A study among EFL learners، **Bangi، FSSK، UKM** Volume 7، Number 1، 165-176

Philips، D.C.(1995). The Good، the bad، and the ugly the many faces of constructivism. **Educational Researcher**، 24 (7) ، 5-12.

Pınar Kahveci (2014)، The impact of strategy development on listening as a productive skill in ELT: a constructivist approach. **European Journal of Research on Education**، (Special Issue 6)، 168-177

Sharon R. Collins (2008)، Enhanced Student Learning Through Applied Constructivist Transformative Dialogues: **Teaching & Learning Journal** TheoryVolume 2، Issue 2.

المواقع الإلكترونية

- الملتقى التربوي، فيصل عبد القادر عبد الوهاب البغدادي التدريس الفعال أعضاء هيئة التدريس قسم الأحياء ، جامعة أم القرى، على الموقع الإلكتروني الآتي:

https://uqu.edu.sa/page/ar/24185

- جريدة رم على الموقع الإلكتروني الآتي:

http://www.rum online.net/index.php?page=article&id=182189

- العويشق، ناصر بن حمد (2002)، النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلّم، متوفرعلى الموقع **ww.bishaedu.gov.sa/vb/attachment.php?attachmentid**

الملاحق

الملحق رقم 1

دليل المعلّم

الجامعة الأردنيّة

كلية العلوم التربويّة

قسم المنـاهج والتدريس

دليل المعلّم

لتدريس الاستماع والمحادثة وفقًا لنموذج زاهوريك البنائي

إعداد الباحثة:

أمل علي وساس

قدم هذا الدليل استكمالًا لمتطلبات تطبيق أطروحة دكتوراه بعنوان:

فاعليّة نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعيّة نحو تعلّم اللغة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي في الأردن

2015 -2014

قائمة المحتويات

توزيع الحصص كما وردت في الكتاب المدرسي

الوحدة	اسم الوحدة	عدد الحصص
الوحدة التاسعة	آداب نبوية	ثلاث حصص
الوحدة العاشرة	مؤسسة نهر الأردن	ثلاث حصص
الوحدة الحادية عشر	من حكم الشافعي	ثلاث حصص
الوحدة الثانية عشرة	الرّياضة والحياة	ثلاث حصص
الوحدة لثالثة عشرة	المراهقة	ثلاث حصص

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على رسوله الكريم وبعد:

أختي المعلّمة المتعاونة

ها أنا ذا أضع بين يديك دليل المعلّم، لتدريس مهارتي الاستماع والمحادثة في كتاب الصّف السّابع الأساسي، آملة أن تستفيدي منه عند تدريسك لهاتين المهارتين وفق نموذج زاهوريك، لتحقيق النتاجات المتوقعة من الطّالبات.

أختي المعلّمة المتعاونة:

تنبع أهميّة المهارات الأربعة في اللغة العربيّة، من كونها وسيلة الاتصال الكفيلة بربط المجموعات الاجتماعية في أكثر من مكان برابط اللغة الذي تمثله هذه المهارات، كونها الأعمدة التي تربط مفرداتها، جملها، أنظمتها المختلفة، وتعبر عن مكنونات النفس، وثقافة الأفراد وتتحدث عن شخصياتهم، وأفكارهم، ومعتقداتهم، وتوضح مرتكزاتهم الحضارية، ومرجعياتهم البيئية ببساطة ويسر (الشنطي، 2010).

إنّ مهارتي الاستماع والمحادثة من الأهميّة بمكان، بحيث يمكن لهما أن تعبرا عن شخصيّة الفرد وطريقة حياته، وثقافته، وميوله، حيث تملكان القدرة على تحويل مكنونات النفس إلى سجلٍ مفتوحٍ أمام الآخرين. ولأن المدرسة هي المكان الرسميّ الذي منحه المجتمع حق الوصاية على الأبناء، وتدريبهم، وتعليمهم هذه اللغة وتمكينهم من مهاراتها، لإنتاج أفراد قادرين على الاستماع للآخر ومنحه الحق في التعبير عن رأيه- أيًا كان- عبر سلسلة من المهارات الفرعيّة التي تمثّل في مجموعها مهارة الاستماع، ثم تعطيه الحق في التحدّث والتعبير عن نفسه دون التعريض بالآخرين، أو سلبهم حق الكلام، عبر مهارة المحادثة، كان لابد لنا من الاهتمام بهاتين المهارتين اهتمامًا بالغًا، لأنهما مصنع الشخصيّة ومفتاح التعبير.

تعدّ مهارة الاستماع المهارة الأم من مهارات اللغة العربيّة، حيث يبدأ الطفل باكتسابها في وقت مبكر من حياته لتمكنه فيما بعد من اكتساب اللغة بكل ما فيها من مهارات أخرى، والاستماع مرتبط بشكل لافت بمهارة المحادثة، حيث تفضي قدرة الفرد على الاستماع الجيد إلى التحدث إلى الآخرين بشكل جيد، وحيث أننا نعمل على إيجاد الطّالب القادر على التحدث إلى

الآخرين، المعبر عن نفسه بطريقة صحيحة ومقبولة، فلا بدّ لنا من الاهتمام بالمستمع الجيد، الذي يراعي قواعد وآداب الاستماع ليتمكن من تطبيق مهارة الاستماع والتحدث بطريقة سليمة (الناقة، شيخ العيد،2009).

إرشادات التعامل مع الدليل:

أختي المعلّمة المتعاونة:

صمّم هذا الدّليل لكي يرسم لك طريقًا واضح المعالم لتدريس مهارتي الاستماع والمحادثة، في الوحدات الدراسيّة (التاسعة والعاشرة والحادية عشرة والثانية عشرة والثالثة عشرة)، خلال الفصل الدراسي الثاني من كتاب اللغة العربيّة للصّف السّابع الأساسي.

ويتضمن الدّليل بداية الأهداف العامة، التي قام لأجلها ويسعى لتحقيقها، ثم تعريفًا عامًا بالنظريّة البنائيّة، ودور المعلّم والمتعلّم وفقًا لها؛ وذلك كي تتعرفي إلى النّموذج المقترح بشكل أفضل.كما يتضمن الدّليل المقدم إليك، الخطوات الخمس التي يسير عليها نموذج زاهوريك مع تفسيرٍ لكلّ خطوةٍ من هذه الخطوات، أما فيما يختصّ بالوحدات الدراسيّة، فيشتمل الدّليل على النتاجات الخاصة بالحصّة الصّفيّة والمحتوى الدراسيّ، وآليات تنفيذها وفقًا لنموذج زاهوريك البنائيّ، كما واشتمل على المواد والأدوات المعينة على تحقيق تلك النتاجات، والعديد من التدريبات والأنشطة المقترحة التي يمكن الإفادة منها عند التطبيق، ثم خطوات النموذج و خطة سير الدرس.

أهداف الدّليل:

تنوعت الدراسات ، والبرامج التي تقدم أصحابها بمقترحات لتحسين قدرات الطّالب في اكتساب مهارات اللغة العربيّة، وذلك للأهميّة البالغة التي تكمن في اكتساب هذه المهارات والتي تتمثل في القراءة والكتابة والتحدث والاستماع، وعلى هذا كان لا بدّ لي أن أوضح لك الأهداف التي تكمن وراء وضع مثل هذا الدّليل من خلال تطبيقه على الطلبة .

يهدف الدّليل الوصول إلى تحقيق الآتي:

1- تقديم مقترح جديد في مجال تدريس مهارتي الاستماع والمحادثة.

2 - الاهتمام بالتكامل بين مهارات اللغة العربيّة؛ لتحقيق النتاجات العامة والخاصة للمادة بشكل عام.

3- الاهتمام بالمعرفة السابقة لأفكار الطّالبات، والبناء على المعرفة السّابقة.

4- الإفادة من حصة القراءة في تدعيم مهارتي الاستماع والمحادثة.

5- تدريب المعلّمين على التخطيط المدروس لدرس القراءة، وتنفيذها باستخدام نموذج زاهوريك.

إدارة الصف:

وهي إجراءات تهدف إلى ضبط الموقف التعلّيمي لتسهيل تنفيذ الدرس عند استخدام نموذج زاهوريك البنائي: ومن أمثلة ذلك:

- الاهتمام بالبيئة الصفيّة من حيث الهدوء والإضاءة والتهويّة مما يحقق استماعًا أفضل للطّالبات.
- إثارة دافعيّة الطالبات نحو تعلّم اللغة العربيّة.
- تحديد أهم المعلومات التي تمثل التعلّم القبلي لكل درس.
- الاطلاع على النتاجات التعليمية الخاصة في الوحدات الدراسيّة المطلوبة.
- استخدام التوجيهات اللفظيّة دائمًا مع بداية الحصّة بضرورة الإصغاء والمتابعة، عدم التحدث ومقاطعة الآخرين .
- تطبيق مفهوم القدوة للطالبات عند تحدثهنّ إليك، من خلال الاستماع إليهن وعدم مقاطعتهنّ أثناء حديثهنّ.
- تقسيم الطّالبات إلى مجموعات تتناسب مع عددهنّ في الصّف والاهتمام بمشاركتهنّ كلهنّ في الأنشطة المختلفة.
- التنبه إلى أهميّة الحفاظ على التكامل بين جميع المهارات أثناء الحصة.
- الاطلاع على دليل المعلّم؛ للإفادة منها في تعرف النتاج الخاص بالحصة واقتراحات التدريس الخاصة بالدرس.

الأنشطة التعليمية :

ويتضمن هذا الدّليل مجموعة من الأنشطة التعليميّة المصاحبة، تتناسب مع قدرات الطّالبات والإمكانيات المدرسيّة، مع التركيز على أنها مقترحات يمكن تغييرها حسب البيئة الصّفيّة ومدى مناسبتها لتطبيق الأنشطة.

تتعدد المواد والأدوات التي يمكن لك أختي المعلّمة استخدامها قبل، وأثناء وبعد حصّة القراءة ويشتمل هذا الدّليل على بعض المواد والأدوات اللازمة؛ لممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة منها: أوراق العمل، زيارة ضيف، قراءة القصص، الكلمات المتقاطعة، وغيرها.

تقويم سير الدروس:

يشتمل الدّليل على بعض الأساليب المناسبة؛ لقياس عمليّة اكتساب المعرفة وفهمها واستخدامها في ضوء أهداف التعلّم البنائيّ، ومعرفة مدى تطور الطّالبة، والتي يمكن الاسترشاد بها في تقويم تدريس مهارة القراءة الواردة في الوحدات الدراسية (التاسعة والعاشرة والحادية عشرة والثانية عشرة والثالثة عشرة) في الفصل الثاني. وأقترح عليك أختي المعلّمة تقويم تقدم الطّالبة، بعد تنفيذ الدرس باستخدام خطوات نموذج زاهوريك عن طريق:

- الاهتمام بالملاحظة المستمرة لتطبيق الطّالبة لمهارات اللغة، ومنها الاستماع الجيد وتمكنها من ضبط رغبتها الملحّة بالحديث دون التركيز على ما تستمع إليه، وذلك عبر ملفٍ خاصٍ بكل طالبة يبين مدى تطور وضع الطالبة، وتقدمها بعد الانتهاء من تدريس الوحدات وفق نموذج زاهوريك .
- استخدام أوراق العمل، والاختبارات القصيرة، وكتابة التقارير.
- استخدام أدوات التقويم الأدائية مثل سلالم التقدير بأنواعها، أو قوائم الشطب.
- الاهتمام باستخدام التقويم الذاتي، وتقويم الأقران ما أمكن لتضع الطّالبة لنفسها ولزميلتها تقديرًا حول تمكنها من المهارات المطلوبة.

قصص إثرائيّة

سأقوم بتقديم نشاط إثرائي مع نهاية كل وحدة تقدم للطّالبات؛ لإثراء النتاجات الخاصة بالدرس، كما وأقدم لك قصّة مصوّرة بعنوان:(البراء يحبّ العربيّة)، يمكن لك الاستفادة منها في إثراء المحتوى وزيادة دافعيّة الطّالبة نحو تعلّم اللغة العربيّة.

الزمن المتوقع

وهو المدة الزمنيّة المتوقعة لتحقيق النتاجات الخاصة بالدرس، حيث سيبقى جدول توزيع حصص المهارات كما هو في الكتاب المدرسي.

أختي المعلّمة المتعاونة:

قبل العمل وفق نموذج زاهوريك البنائيّ، عند تدريسك لمادة اللغة العربيّة بمهاراتها المختلفة عليك، التعرف إلى ماهيّة البنائيّة؟ ولماذا يسعى التّربويون اليوم إلى تجربة نماذجها المختلفة في عملية التعليم؟

كانت عمليّة التعليم إلى عهدٍ قريبٍ ترزح تحت فكرة مفادها: إن التعليم النّافع يكمن في تراكم المعلومات في ذهن الطّالب الذي يمثل صفحةً بيضاء، يكتب عليها المعلّم ما يريد، ويطلبها متى يريد، وما على الطّالب سوى أن يعيد المعلومة إلى صاحبها، دون تفكيرٍ أو نشاطٍ تعلّميّ، يقوم على الفاعليّة والتشاركية.

إنّ تطور العالم، وما رافقه من انفجارٍ معرفيّ كبير، غيّر من النّظرة إلى حقيقة التعليم ونتاجاته الحقيقيّة التي يبحث عنها الجميع في العالم المتطور، فأصبح للطّالب قدرٌ كبيرٌ من المسؤوليّة الذّاتيّة في تحصيل التعليم، مما جعل العلماء يبحثون عن استراتيجيات جديدة، للتعليم والتعلّم تؤدي إلى الهدف المنشود من عملية التعليم.

قامت البنائيّة على فكرةٍ بسيطةٍ جدًا كمفهوم، ومتشابكةٍ جدًا في التطبيق، وعلى المعلّم الذي يتبنى العمل وفق نموذج بنائي، أن يدرك أهميّة هذه النّظرية في تحسين عمليّة التعليم، ونقل المسؤولية الفرديّة الملقاة على عاتق المعلّم، إلى مسؤولية جماعيّة يلعب فيها الطّالب دور البطولة بمشاركة مجموعته وأقرانه، وإخراج المعلّم المرشد والناصح الأمين، ومن إنتاج المجتمع الذي يبحث عن تميز طلّابه وتطور مجتمعه وتقدمه.

وتدعي البنائيّة أنّ كلّ فرد يبني المعرفة بنفسه، فعمليّة التعلّم تعتمد على قيام الطّالب باستيعاب المعلومات الجديدة بعد أن يضمّنها ما لديه من خبرات سابقة، ثم ربطهما معًا، ليصبحا في حالة رائعة من الامتزاج، تؤدي بالضرورة إلى التجديد في البنيّة المعرفيّة، وتنميتها وتطورها، ثم تعديلها لتكوين معرفة جديدة.

أختي المعلّمة المتعاونة :

بناءً على ما تقدم، عليك أن تدركي أن الأدوار التي يلعبها المعلّم والطّالب أثناء عمليّة التعليم قد تغيّرت، وهو ما أكدت عليه النظريّة البنائيّة حيث توزعت الأدوار بينهما كالآتي:

دور الطالب:

- مكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي.
- مشارك في مسؤولية إدارة التعلم وتقويمه.
- باحث عن المعنى لخبراته مع مهام التعلم.

دور المعلّم :

- تشجيع الطّلبة على المبادرة والاستقلال.
- استخدام المعلومات والمصادر الأولية .
- التحقق من فهم الطّلبة للموضوعات ثم مشاركتها مع غيرهم.
- تشجيع الطّلبة على مناقشة الموضوعات مع بعضهم البعض.
- تشجيع الطّلبة على طرح الأسئلة للوصول إلى المطلوب (أبو غالي، 2010).

هذا ولقد قامت العديد من النماذج التدريسيّة بناء على هذه المرتكزات في محاولة للوصول إلى تعلّم أفضل، يتخذ من المتعلّم محورًا تدور حوله، ومن خلاله العملية التدريسيّة، ويلعب فيها المعلّم دور الميسر، والمسهل، الباحث والمشرف على هذه العملية، وذلك من خلال بحثه الجادّ عن أساليب ونماذج مفيدة في عمليّة تدريس الطّلبة. ويعدّ نموذج زاهوريك واحدًا من هذه النماذج.

نموذج زاهوريك:

يعدّ نموذج زاهوريك من النماذج البنائيّة المهمة، حيث يمكن لمعلّم اللغة العربيّة استخدامها في تحضير دروس اللغة العربيّة بمهاراتها المختلفة بشكل متكامل، والإفادة من عدد الحصص المقسومة لها في البرنامج الدراسي لمادة اللغة العربيّة للوصول إلى درجة الإتقان المقبولة لمهارتي الاستماع والمحادثة بشكل خاص ومهارات اللغة بشكل عام وذلك عبر خطواتٍ خمس تمثل هذا النموذج .

أختي المعلّمة المتعاونة:

ينبغي عليك أختي المعلّمة عند استخدام نموذج زاهوريك في الوحدات الدراسية (التاسعة والعاشرة والحادية عشرة والثانية عشرة والثالثة عشرة) من الفصل الدراسيّ الثّاني التنبه للآتي:

- التأكيد على أهميّة التكامل بين مهارات اللغة العربيّة.
- استخدام التّشجيع والتحفيز المستمر في حصص اللغة العربيّة للطّالبة أثناء وقبل وبعد الحصّة الصّفيّة.
- اختيار الأسئلة المرتبطة بكل مهارة في كل حصّة من الحصص المعطّاة،ومشاركة الطالبات في الوصول إلى الحلّ الصّحيح ، والسماح بالمناقشة الحرّة في حال وجود تصورات خاطئة حول موضوع ما لتصحيح الفكرة وتوضيحها.
- تنفيذ التدريبات والأنشطة، مع الاهتمام بتوفير الفرصة للطّالبات، للممارسة والتطبيق وتوجيه الأسئلة والمناقشة فيما بينهنّ، وبمشاركة المعلمة.
- العمل الجادّ على تطبيق المعرفة التي تلقتها الطّالبة، في المدرسة والشارع والبيت، ومتابعتها، والتشجيع على تحصيلها، والإشادة بها.

الخطوات الإجرائيّة للتدريس وفق نموذج زاهوريك:

أختي المعلّمة المتعاونة:

يقوم نموذج زاهوريك البنائيّ على خمس خطوات تمثل شكل النموذج بشكل عام وهي على النحو الآتي :

1- تنشيط المعلومات : لابد أن تؤخذ المعرفة السّابقة في الاعتبار، عند بدء تعلّم (شرح) موضوع جديد، ولابدّ أن يعرف المعلّم تلك المعلومات السابقة؛ لأنها المحك الذي عليه تختبر المعلومات الجديدة، فهذه المعرفة السّابقة لابدّ أن تستثار أو تبنى قبل أن تعطى المعلومات الجديدة.

2- اكتساب المعلومات : في نموذج زاهوريك يتم اكتساب المعلومات بشكل متكامل وليس كأجزاء متفرقة، فالطالب يستمع ويطبّق المهارات بشكل عام، ثم يتعلّم المهارات الفرعيّة .

فمثلا على الطالب أن يستمع بشكل جيد، ويتذكر ويحلل ويستنتج بشكل متكامل ويدرك أن عملية الاستماع للنص كلّ متكامل، ثم يفهم كيفية التحليل وطريقة الاستذكار وهكذا .

3- فهم المعلومات : بعد أن يسترجع الطالب ما تعلّمه سابقًا ثم اكتسابه معلومات جديدة، يحتاج إلى اكتشاف وفحص دقيق لكلّ الفروق الدقيقة المحتملة للمعلومات الجديدة، بل ويحتاج لمشاركة تراكيبه الجديدة مع زملائه؛ حتى يتم صقل هذه المعلومات واستخدامها بشكل صحيح، وهو ما يتم من خلال المجموعات المتعاونة بأشكالها في الصّف، وخارج الصّف مع الأقران والأسرة التي تمثل دومًا دور المستمع حينًا ودور المتحدث حينًا أخر.

4- استخدام المعلومات: وهذه أهم الخطوات في نموذج زاهوريك، بل وتكاد تمثل أهم الخطوات التي تقوم عليها البنائيّة، ويحتاج الطّلبة في هذه الخطوة إلى أجواء مناسبة لصقل معرفتهم في سبيل استخدام ما تم تعلّمه من معلومات جديدة بدمجها مع خبرات سابقة للحصول على المعلومة بشكلها الجديد واستخدامها بشكل صحيح، في مواقف مختلفة.

5- التفكير في المعلومات: وفي هذه الخطوة بالذات يمكن لنا أن نكامل بين مهارات اللغة بشكل كامل، حيث أن فهم المعلومة والقدرة على استخدامها في مواطن مشابهة، في المدرسة والبيت والشارع، مع الأقران والأسرة والبشر، أصحاب اللغة الواحدة تمهد الطريق لدينا للتفكير في الكثير من القضايا والتحدث عنها بطلاقة، ودون خوفٍ مع منح الحق ذاته للآخر من خلال الاستماع الجيد له، ومحاورته والوصول إلى الحقائق المنشودة بعد إسقاط ما تعلّمه على الموقف الجديد (المطرفي، 2007).

إرشادات عامة للمعلمة للتدريس باستخدام نموذج زاهوريك البنائي:

أختي المعلّمة المتعاونة

إنّ العمل وفق النظريّة البنائيّة يعني بالضرورة التفاعل النشط للمتعلّم داخل وخارج الغرفة الصّفيّة، وبهذا فلم يعد دور المعلم يقتصر فقط على نقل المعرفة، بل يتعدى ذلك إلى أدوار كثيرة من أهمها:

- الميسر لعمليّة التعلّم.
- الباني لشخصية الطّالب المتكاملة.
- العالم بقدرات طلّابه.

- المحلل لطريقة توصيل المعلّومة إليهم أيًا كانت مستوياتهم .
- المخطط المبدع لكيفية تحقيق الهدف المراد.

كما عليك أختي المعلّمة المتعاونة أثناء التدريس وفقًا لنموذج زاهوريك القيام بالآتي:

- تقسيم طالبات الصّف إلى مجموعات قبل البدء بالعملية التدريسيّة، بحيث تتنوع تلك المجموعات من حيث المستوى، ويتم تعيين قائد لكلّ منها، وتقدّم أوراق العمل بعد توزيع المهام على أفراد المجموعة، مع الاهتمام بإعطاء الفرصة لجميع أعضاء المجموعة بممارسة مهمة القيادة .
- توزيع الأدوات والمواد اللازمة على كلّ مجموعة.
- توجيه الطّالبات إلى أداء الأنشطة، والإجابة عن الأسئلة التي يتضمنها كل منها.
- تناقش جميع الأنشطة من تقارير وحوارات .
- عدم إهمال أية أداءات أيًا كانت حتى وإن كانت خاطئة، ورسم صورة للمستمع الجيد، والمتحدث الجيد الذي يحترم آراء الجميع.
- توجيه الطّالبات لتصحيح الفهم الخاطئ لديهن، وتشجيعهن على اكتشاف الخطأ بأنفسهن وتصحيحه عبر العمل الجماعي والمناقشة.

خطوات تطبيق نموذج زاهوريك في حصة القراءة

الخطوة الأولى تنشيط المعلومات:

- تتم هذه الخطوة من خلال مراجعة المعلّمة للمعلومات التي تعلّمتها الطّالبة خلال المرحلة السابقة، لتمكين الطّالبات منها، وحبذا لو تم ذلك من خلال مواقف صفيّة واقعيّة.
- بدء الدرس بالحوار حول المفاهيم السابقة ذات الصلة بالموضوع، وتأكدي من فهم الطالبة لهذه المفاهيم على نحو سليم.
- إذا وجدت سوء فهم لأي من هذه المفاهيم فصححيها، مستعينة دومًا بالواقع المدرسي اليومي.
- مراجعة الخبرات السابقة لدى الطّالبة وذلك في محاولة لتنشيط المعلومات السابقة وتطبيقًا لمهارة الفهم والتذكر التابعة للمهارة الأم (الاستماع) وطلاقة الحديث وعدم الخوف أثناء الحديث، وتمهيدًا للدرس الجديد .

الخطوة الثانية اكتساب المعلومات :

- وجهي الطالبات إلى ضرورة الالتزام بآداب الاستماع والحديث أثناء الحصة على الدوام.
- حددي النتاجات المطلوبة من الدرس بوضوح.
- استخدمي خطوات تطبيق درس القراءة وفق خطوات مدروسة على النحو الآتي:
- التمهيد، القراءة الصامتة، القراءة الجهرية، القراءة التفسيريّة في كلّ درس من الدروس ودون إغفال أي منها.
- وجهي الطالبات إلى حلّ التدريبات المرافقة لكلّ خطوة، عبر العمل الجماعي ومشاركتك كمرشد وميسر للطّالبات أثناء الحل.
- شجعي الطّالبات بشكل دائم وذلك للأهميّة البالغة التي يمكن أن تجنيها من عمليّة التحفيز والتشجيع للطالبات لتحقيق النتاجات المطلوبة.
- امنحي الطّالبات فرصة التعبير شفويًا عن المعلومة الجديدة .

الخطوة الثالثة مرحلة فهم المعلومات:

- وزّعي الطّالبات في مجموعات تعاونيّة صغيرة شبة متجانسة، تضم مجموعة تتراوح بين ثلاث إلى خمس طالبات توزع بينهن الأدوار.
- وجهي الطالبات إلى ضرورة الالتزام بآداب الاستماع والمحادثة أثناء الحصة.
- كلفي الطالبات بالقراءة الصّامتة.
- قومي بقراءة النص القرائي قراءة جهرية معبرة على الطّالبات.
- قومي بالقراءة التفسيريّة.
- وزعي الأنشطة على المجموعات بشكل مدروس.
- استخدمي الملاحظة المباشرة أثناء قراءة النصّ لمتابعة ما يجري في الحصة.
- العبي دور الموجه والمرشد أثناء الحصّة لمساعدة الطّالبات في الوصول إلى الحلّ الصحيح.

الخطوة الرابعة استخدام المعلومات :

وهنا تكمن الفكرة المهمة في نموذج زاهوريك، وفي النماذج البنائيّة بشكل عام كما سيتضح لك عند التطبيق، حيث لا بدّ من استخدام المعلومات التي تعلّمتها الطّالبة في حياتها اليوميّة المدرسيّة والمجتمعيّة ولا يمكن أن يحدث هذا دون تدخل وتكامل مهارات اللغة العربيّة معًا.

- وجهي الطّالبات إلى ضرورة الالتزام بآداب الحديث والاستماع.
- استخدمي أنشطة تركز على تطبيق وممارسة المهارات معًا.
- شجعي الطّالبات على الحوار والمناقشة.
- تابعي أداء الطّالبات أثناء الحديث الجماعي، وضمن المجموعة نفسها.
- وجهي الطّالبات إلى أهميّة التعبير عن المعلومات والتواصل مع الآخر.
- استخدمي الأنشطة الفرديّة والجماعيّة لتطبيق عملية الاستماع بآدابها ومهاراتها واستخدام المعلومة بشكل مقبول، لضمان مشاركة جميع الطّالبات بالحديث.

الخطوة الخامسة التفكير في المعلومات :

- وزعي الطّالبات بشكل دائري في مكان ما من المبنى المدرسي، وحبذا لو كان المكتبة أو الساحة، ولا ضير من الخروج إلى أماكن قريبة لتغيير الجو العام للحصة.
- وجهي الطالبات إلى ضرورة الالتزام بآداب الحديث والحوار، والالتزام بالاستماع الجيد والمحافظة على آداب الاستماع دائمًا.
- استخدمي التدريبات الموجودة في الكتاب المدرسيّ والتي تركز ما تعلّمته الطالبة من معلومات جديدة و تطبيق المهارة بشكل عملي وتجمع بينهما دون تكلف.
- وزعي الأدوار على الطالبات.
- استخدمي الملاحظة وتقدير الأداء أثناء الحصة.



دليل المعلّم إلى تطبيق نموذج زاهوريك في حصة القراءة

الوحدة التاسعة

عنوان الدرس : آداب نبويّة

الزمن المخصص: ثلاث حصص

<u>النتاجات الخاصة</u>

- تقرأالطالبة الأحاديث النَّبويَّة قراءة صامتة واعيّة و سريعة.
- تقرأ الأحاديث النَّبويَّة قراءة جهريَّة معبِّرة مراعيّة تلوين الأداء حسب المعنى.
- تتعرَّف دلالات الألفاظ والتَّراكيب الجديدة وتوظّفها في جملٍ مفيدة.
- تستخلص الأفكار الرئيسة والفرعيّة في النصّ.
- تستخلص السبب الذي أدى إلى النتيجة.
- تقترح عنوانًا جديدًا للدرس.
- ينمو لديها القيم والاتجاهات الايجابيّة الواردة في النصّ مثل:إكرام الضيف، الإحسان إلى الجار، التكافل الاجتماعي، نبذ السرقة.

تطبيق خطوات الدرس وفق نموذج زاهوريك:

أولًا: تنشيط المعلومات

قومي بتنشيط المعلومات عند الطّالبات من خلال الخطوات الآتية:

- التمهيد للدرس من خلال قراءة الحديث الآتي:

جاء في قصة عتبة بن ربيعة مع الرّسول عليه الصّلاة والسّلام

أن الرّسول صلى الله عليه وسلم لما جاءه عتبة بن ربيعة استمع له حتى أنهى كلامه ثم قال له: أفرغت يا أبا الوليد، قال: نعم، قال: فاستمع مني، قال: أفعل، فقرأ الرسول عليه السلام من بداية سورة فصلت حتى انتهى إلى السجدة.

قومي بطرح الأسئلة الآتية :

- هل النصّ الذي استمعت إليه حديث نبويّ شريف؟

- ما الفكرة الرئيسة في الحديث الشريف؟

ما الفرق بين الحديث النبويّ الشريف وحديث الناس؟

الخطوة الثانية:

- تهيئة أذهان الطالبات للدرس من خلال بيان موضوع درس القراءة (آداب نبوية) وربطه بمادة التربية الإسلامية.

ثانيًا: اكتساب المعلومات :

- وزعي الطالبات إلى مجموعات.
- حددي الأدوار الموكولة لكل مجموعة ودور الأعضاء فيها.
- قومي بتكليف الطالبات بقراءة النص قراءة صامتة وحددي زمنًا مناسبًا لذلك.
- قومي بطرح الأسئلة الآتية على شكل ورقة عمل تقدم لكل مجموعة

- (المجموعة الأولى) ما الفرق بين حديث الرسول عليه السلام وحديث الناس؟
- (المجموعة الثانية) ما هي الموضوعات التي تحدثت عنها الأحاديث الشريفة؟
- (المجموعة الثالثة) كلفي الطالبات باستخراج معاني الكلمات الآتية بعد توفير المعجم لهنّ:

اختطب، تشفع، يجهلون، سرّاء،ضرّاء

ثالثًا: فهم المعلومات

- وجهي الطالبات إلى ضرورة الاستماع الجيد وعدم المقاطعة أثناء القراءة مع ضرورة الالتزام بالجلسة الصحيحة أثناء القراءة.
- قومي بقراءة القدوة يليها قراءة المحاكاة من قبل الطّالبات بدءًا بالمجيدات، مع مراعاة تلوين الأداء حسب المعنى والأسلوب اللغوي.
- اطرحي الأسئلة الآتية على الطالبات:

- ما سبب غضب الرسول عليه السلام من أسامة بن زيد؟
- إلى ماذا يعود السبب في هلاك الأمم السابقة كما جاء في الحديث الشريف؟
- ما هي حقوق الجار والضيف كما ذكرها الرسول الكريم؟
- بم شبه الرسول عليه السلام المؤمنين المتراحمين؟
- لماذا كلّ أحوال المؤمن خير كما جاء في الحديث؟

- وضحي المعاني الصعبة في الدرس وأهم الأفكار الرئيسة والثانويّة الواردة في الأحاديث من خلال القراءة التفسيرية.
- شجعي الطالبات على المشاركة الفاعلة بالطريقة المناسبة التي ترينها.

رابعًا: استخدام المعلومات :

- كلفي الطّالبات بالآتي:
  - تعريف الحديث الشريف.
  - تلخيص الآداب الاجتماعيّة والأخلاقيّة التي حثّنا عليها الرسول الكريم ووردت في الدرس بلغة سليمة.
  - وضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة:

أهلك   أيم الله   أهمهم

- وجهي الطالبات إلى أهم الآداب النبوية الواردة في النصّ وقومي بكتابتها على كرتون وباستخدام ألوان جميلة وخطوط مختلفة على النحو الآتي:

ضرورة الإحسان إلى الجار

ضرورة إكرام الضيف

يحسن الكلام في الخير فقط

صلة الرحم واجب على المسلم

أهمية الجماعة والتعاون على الخير

❖ وجهي الطّالبات إلى ضرورة الالتزام بآداب الاستماع والمحادثة في الحصة.
❖ تكليف إحدى الطّالبات المجيدات بقراءة الجمل.
❖ مناقشة الطّالبات في هذه الآداب وأهميّة الالتزام بها في حياتنا اليومية مع الآخرين.

خامسًا: التفكير في المعلومات:

- كلفي المجموعات بذكر أحاديث نبوية شريفة لم ترد في النصّ تحث على الآتي:
  - أهمية الجار
  - الاهتمام بالبيئة

- قومي بعرض الآيات الآتية على الطالبات وكلفيهنّ بربطها بالأحاديث الواردة في الدرس

(لكيلا تأسوا على ما فاتكم ولا تفرحوا بما آتاكم) الحديد أية 23

(والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين)

آل عمران أية 134

- كلفي المجموعات التفكير في عنوان جديد مناسب للحديث الثالث والخامس.
- كلفي الطّالبات بتقديم مقترح واحد بعد المشاورات مع مجموعاتهن حول كيفية نشر الآداب الاجتماعيّة التي حثّ عليها الرسول الكريم في الأحاديث الشريفة الواردة في النصّ بين زميلاتهن في المدرسة.
- قومي بتقويم الطّالبات بالطريقة التي ترينها مناسبة واقترح عليك سلم التقدير الآتي:

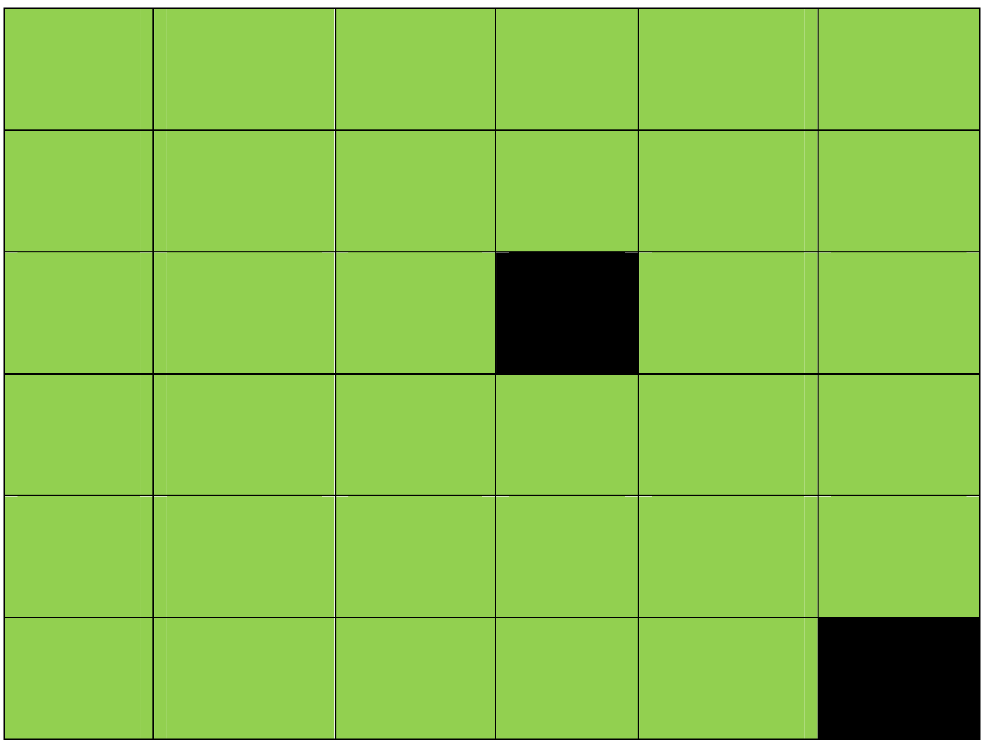
معايير الأداء	التقدير		
	نعم	لا	أحيانا
تحسن الاستماع للآخرين			
تحدد الأفكار الرئيسة في النصّ			
تجيب عن الأسئلة المطروحة حول النصّ المسموع.			
تميز بين السبب والنتيجة.			
تستخدم المفردات الجديدة في جمل مفيدة .			
تقترح عناوين جديدة للنصوص بشكل صحيح.			
تحكم على المسموع وتكوّن اتجاهات ايجابيّة حوله.			

** شجعي الطّالبات بالأسلوب الذي ترينه مناسبًا

(نشاط إثرائي)

- قومي بتوزيع لعبة الكلمات المتقاطعة على المجموعات.
- امنحي الطّالبات وقتًا مناسبًا للحلّ.
- ضعي الوسيلة المعدة مسبقًا على اللوح بعد انتهاء الوقت المحدد للحلّ.
- قومي بحلّ الأسئلة مع الطالبات بشكل جماعي على اللوحة.

هيا بنا نتعلّم



أفقي :

1- اسم صحابي جليل تربى هو وأبوه في بيت الرسول عليه السلام، من حروف العربيّة

2- أحد أعضاء الجسم الموجودة في الرأس، حرف نفي معكوس.

3- بمعنى لمس، الحرف المكرر في كلمة سندس، حروف متفرقة.

4- مدينة أردنية، أداة نداء

5- بمعنى ناعم، متشابهان

6- أحد حروف العربية ، جامع الأحاديث النبوية الصحيحة

عامودي:

2- متشابهان، حدّ من حدود الله

3- متشابهان، أحد الوالدين، اسم أنثى معكوس

4- من حروف الجر، بناء لمنع جريان الماء، الأمر من الفعل قاس

5- إحدى بنات الرسول عليه السلام معكوس، الحرف الرابع والعشرين من حروف العربية

6- للتعريف، أمر الرسول عليه السلام بإكرامه، ثلث كلمة نمل

الحل

ا	س	ا	م	ة	ا
ل	س	ا	ن	م	ل
ج	س		س	ط	ض
ا	ر	ب	د	ا	ي
ر	ق	ي	ق	ف	ف
	ة	م	س	ل	م

الوحدة العاشرة

عنوان الدرس: مؤسسة نهر الأردن

الزمن المخصص: ثلاث حصص

النتاجات الخاصة:

- تقرأ الطالبة النصّ قراءة صامتة واعية، سريعة.
- تقرأ النصّ قراءة جهريَّة معبِّرة، متمثلة المعنى.
- تتعرَّف دلالات الألفاظ والتَّراكيب الجديدة وتوظّفها في جمل مفيدة.
- تستخلص الأفكار الرئيسة والفرعيّة في النصّ.
- تمثّل لبعض أفكار النّص بأمثلة من واقعها.
- ينمو لدى الطّالبة قيم مثل: رعاية المواطن، والانتماء إلى الوطن، والحفاظ على مؤسساته.

أولًا: تنشيط المعلومات:

- قومي بتنشيط المعلومات عند الطّالبات من خلال الخطوات الآتيّة:

الخطوة الأولى:

التمهيد للدرس بمراجعة المعلومات السّابقة في درس المركز الجغرافي الملكي وذلك من خلال عرض صورة للمركز أمام الطالبات وطرح أسئلة محددة وبسيطة عليهن مثل:



- هل المركز الجغرافي الملكي مؤسسة وطنية ؟ عللي ذلك
- ما هي أبرز انجازات المركز الجغرافي الملكي ؟

الخطوة الثانية:

تهيئة أذهان الطّالبات للدرس من خلال ربط الدرس بنص القراءة (مؤسسة التدريب المهني)، الذي درسته الطّالبات في الصّفّ السّادس، ودور المؤسسة في خدمة الإنسّان والمجتمع .

ثانيًا: اكتساب المعلومات :

- وزعي الطالبات إلى مجموعات.
- حددي الأدوار الموكولة لكل مجموعة ودور الأعضاء فيها.
- قومي بتكليف الطالبات بقراءة النص قراءة صامتة وحددي زمنًا مناسبًا لذلك.
- قومي بتوزيع المهام على الطّالبات على النحو الآتي:

(المجموعة الأولى) القيام بحلّ الأسئلة الآتيّة

- عمّ يتحدث الدرس؟
- متى تأسست مؤسسة نهر الأردن؟
- ما الهدف من تأسيس مؤسسة نهر الأردن؟
- متى أنشئت مؤسسة نهر الأردن؟

(المجموعة الثانية) تكليف الطّالبات بتعليل الآتي:

- إنتاج برنامج (بيت صغير)
- إطلاق خط الدّعم الأسري.

- قومي بتكليف الطّالبات ببيان مهمات كل من :
  - مركز الملكة رانيا للأسرة والطّفل.
  - مركز حماية الطّفل من الإساءة (دار الأمان).

(المجموعة الثالثة) كلفي الطّالبات باستخراج معاني الكلمات الآتيّة بعد توفير المعجم لهنّ:

يؤوي ، تأهيل، تمكين، موارد البيئة المحلية، المستدامة

- كلفي الطالبات بحلّ التدريب الآتي:

- املئي الفراغ في الجمل الآتيّة بكلمة مناسبة مما بين القوسين :

(تأسست، تأسيس، مؤسسة، مؤسس، الأساس، أسس)

- يعدّ الملك عبد الله الأول 0000 المملكة الأردنية الهاشمية.
- 00000مؤسسة نهر الأردن عام 1995.

- ترأس الملكة رانيا العبدالله00000نهر الأردن
- 00000المهندسون البناء.
- أعلنت مؤسسة نهر الأردن عن00000خط الدعم الأسري.
- 0000في برنامج أطفال نهر الأردن هو احترام الأسر ومساندتها في رعاية الأطفال.

ثالثًا: فهم المعلومات:

- وجهي الطّالبات إلى ضرورة الاستماع الجيد وعدم المقاطعة أثناء القراءة مع ضرورة الالتزام بالجلسة الصحيحة أثناء القراءة.
- قومي بقراءة القدوة يليها قراءة المحاكاة من قبل الطّالبات بدءًا بالمجيدات مع مراعاة تلوين الأداء حسب المعنى والأسلوب اللغوي.
- اطرحي الأسئلة الآتية على الطّالبات:

- هل ترين أن الأسر بحاجة لمن يساعدها في تربية أطفالها؟
- ما الهدف من مشروعات التنميّة المستدامة التابعة للمؤسسة؟
- اذكري أهم البرامج التي تعمل من خلالها المؤسسة.
- متى يصادف اليوم الوطنيّ للطفل؟
- ما الاستشارات التي يمكن أن تقدمها المراكز التابعة لبرنامج حماية الطفل إلى الآباء والأمهات والأطفال؟

- وضحي المعاني الصعبة في الدرس وأهم الأفكار الرئيسة والثانويّة من خلال القراءة التفسيريّة.

رابعًا: استخدام المعلومات:

- كلفي الطّالبات بالآتي:

- التعريف بمؤسسة نهر الأردن.
- تلخيص أهم البرامج التي تعمل مؤسسة نهر الأردن من خلالها والهدف منها.
- وضع الكلمات الآتيّة في جمل مفيدة:

توّجت   الأولويات   نهر الأردن   معطاءة

- وجهي الطّالبات إلى نشر ما تعلمت عن المؤسسة بين زميلاتها في المدرسة من خلال الإذاعة المدرسيّة.

خامسًا: التفكير في المعلومات:

- استرجعي مع الطالبات الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية في الدرس.

- كلفي المجموعات بربط أهداف مؤسسة نهر الأردن بالأتي:
  - اهتمام الإسلام بالطّفل
  - حقوق الطّفل التي درستها في مادة التربيّة الوطنيّة.
- امنحي الطّالبات الفرصة للتعبير عن المطلوب بجمل مفيدة.
- كلفي المجموعات بأن تقترح عنوانًا جديدًا مناسبًا للدرس.

- قومي بتقويم الطّالبات بالطريقة التي ترينها مناسبة واقترح عليك استراتيجية مراجعة الذات حتى تشارك الطّالبة في تقويم نفسها وذلك عبر قائمة الرصد الآتية:

معايير الأداء	التقدير	
	نعم	لا
أحسن الاستماع للآخرين.		
افهم النص المقروء بشكل جيد		
استخدم لغة سليمة وفصيحة.		
استخدم المفردات الجديدة في جمل مفيدة		
أحدد الأفكار الرئيسة في النصّ		
أحاور وأتواصل مع بقية أفراد المجموعة.		

** شجعي الطّالبات بالأسلوب الذي ترينه مناسبًا.

(نشاط إثرائي)

وزعي القصص الآتية على المجموعات، وتنبهي إلى أنها قصص مقترحة يمكنك تغييرها كما تشائين وكلفيهنّ بالآتي:

- قراءة القصة لمرة واحدة فقط من قبل إحدى طالبات المجموعة.
- قيام بقيّة المجموعة بالاتي:
  - تلخيص القصة بجمل محددة.
  - تحديد الفكرة الرئيسة التي تتحدث عنها القصة
  - الدروس المستفادة من القصة.



أرنوب المهمل
سيناريو: فاطمة عبدالله عاشور
رسم: هاني مسعود
في يوم حار جداً، ذهب أرنوب إلى السوق
وصل إلى البيت.. ثم دخل إلى الحمّام مباشرة
خرجَ من الحمّام وترك صنبورَ الماء مفتوحاً
ونام تحتَ مكيِّف الهواء.. يحلم
استيقظ أرنوب على...
لقد نسيتُ صنبورَ الماء مفتوحاً
فتحَ باب الحمّام
الذنبُ ذنبي.. أنا أرنوب المهمل!
وسام ٣٠


حدوتة

المَقْلَمَة

كنتُ قد رأيتُ مقلمةً جميلةً جداً، فأحببتُ أن أشتريها،

لكن لم يكن لديّ المالُ الكافي.

قالتْ أمي:
"عليكِ أن تجمعي المالَ في جيبِك!"،
قبِلتُ أن أقومَ بذلك.

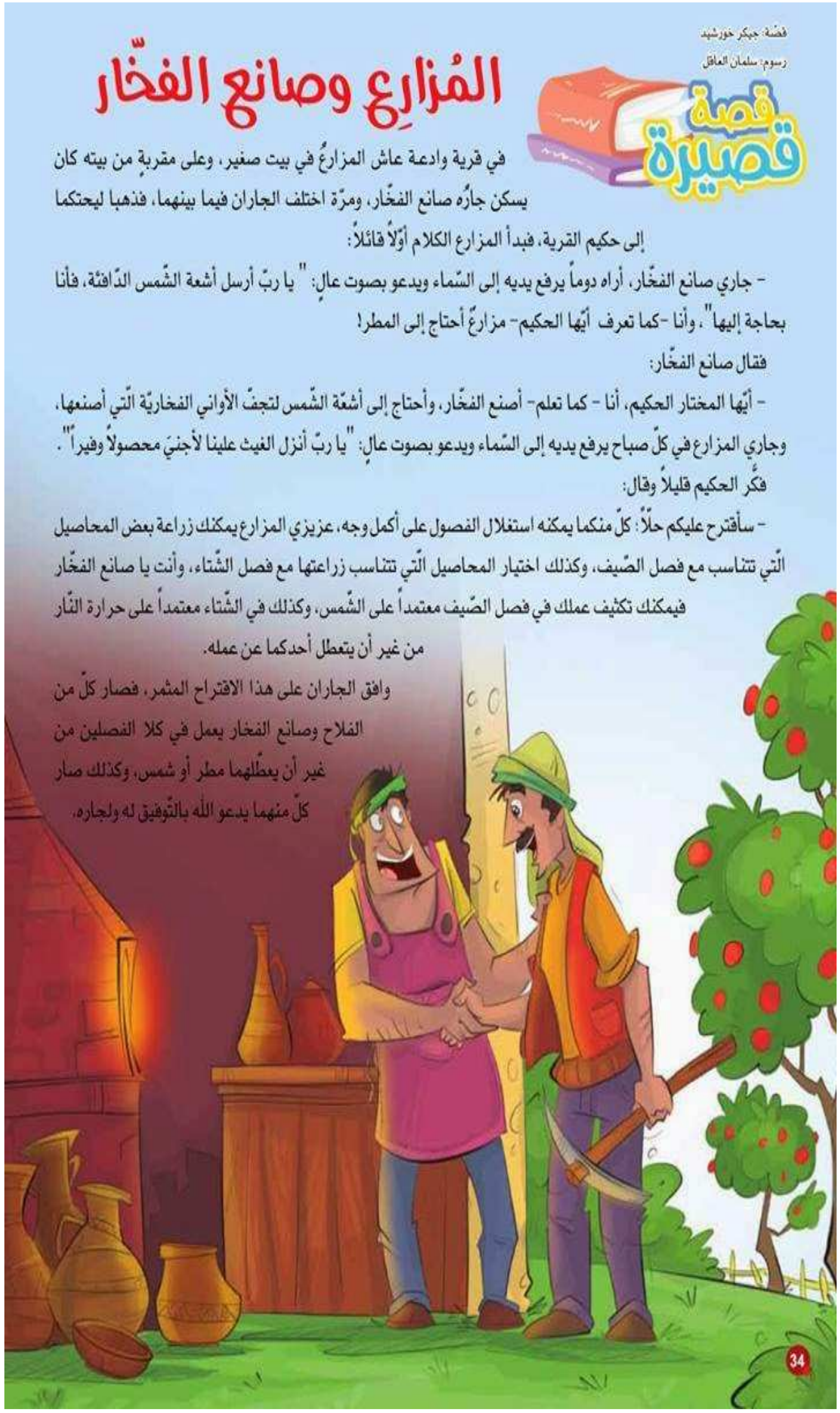
بقلم: علي الرضا متولي
رسم: ندى عظيمي

يوماً من الأيّام، لم أشترِ
المثلّجات. ووضعتُ مالَ
المثلّجاتِ جانباً.
في اليومِ التالي، لم أشترِ غزلَ البنات. في اليوم
الثالث، لم أشترِ العلكة....
ومضتِ الأيّام، دون أن أصرفَ مالي بلا فائدةٍ. وهكذا تجمّعتْ أموالي شيئاً فشيئاً.

والآن أصبحتُ قادرةً على شراءِ **مقلمتي الجميلة**. وهذا ما قمتُ به.

رأتْ أمّي المقلمة، وقالت: "أحسنتِ! الآن، أصبح لديكِ مقلمة، وتعلّمتِ أيضاً كيف تدّخرينَ مالكِ! صحيح؟!".

ضحكتُ وقلتُ: "نعم هذا صحيح!"



قصة: جيكر خورشيد

رسوم: سلمان العاقل

قصة قصيرة

المُزارِع وصانع الفخّار

في قرية وادعة عاش المزارعُ في بيت صغير، وعلى مقربةٍ من بيته كان يسكن جارُه صانع الفخّار، ومرّة اختلف الجاران فيما بينهما، فذهبا ليحتكما إلى حكيم القرية، فبدأ المزارع الكلام أوّلاً قائلاً:

- جاري صانع الفخّار، أراه دوماً يرفع يديه إلى السّماء ويدعو بصوت عالٍ: " يا ربّ أرسل أشعة الشّمس الدّافئة، فأنا بحاجة إليها"، وأنا -كما تعرف أيّها الحكيم- مزارعٌ أحتاج إلى المطر!

فقال صانع الفخّار:

- أيّها المختار الحكيم، أنا - كما تعلم- أصنع الفخّار، وأحتاج إلى أشعّة الشّمس لتجفّ الأواني الفخاريّة الّتي أصنعها، وجاري المزارع في كلّ صباح يرفع يديه إلى السّماء ويدعو بصوت عالٍ: "يا ربّ أنزل الغيث علينا لأجنيَ محصولاً وفيراً".

فكّر الحكيم قليلاً وقال:

- سأقترح عليكم حلّاً: كلّ منكما يمكنه استغلال الفصول على أكمل وجه، عزيزي المزارع يمكنك زراعة بعض المحاصيل الّتي تتناسب مع فصل الصّيف، وكذلك اختيار المحاصيل الّتي تتناسب زراعتها مع فصل الشّتاء، وأنت يا صانع الفخّار فيمكنك تكثيف عملك في فصل الصّيف معتمداً على الشّمس، وكذلك في الشّتاء معتمداً على حرارة النّار من غير أن يتعطل أحدكما عن عمله.

وافق الجاران على هذا الاقتراح المثمر، فصار كلّ من الفلاح وصانع الفخار يعمل في كلا الفصلين من غير أن يعطّلهما مطر أو شمس، وكذلك صار كلّ منهما يدعو الله بالتّوفيق له ولجاره.

34

الوحدة الحاديّة عشرة

عنوان الدرس: من حكم الشافعي

الزمن المخصص: ثلاث حصص

النتاجات الخاصة:

- تقرألطالبة النصّ قراءة صامتة، فاهمة.
- تقرأ النصّ قراءة جهريَّة معبِّرة، مراعيةً أساليب الأمر والنَّهي والنَّفي.
- تتعرَّف دلالات الألفاظ، والتَّراكيب الجديدة وتوظّفها في جمل مفيدة.
- تستخلص الأفكار الرئيسة والفرعيّة في النصّ.
- تمثّل لبعض أفكار النّص بأمثلة من واقعها.
- ينمو لديها القيم والاتجاهات الايجابية مثل: السماحة والصبر والكرم والإباء.

أولًا: تنشيط المعلومات:

- عرض الأبيات الآتية على الطّالبات:

وأودعك الرحمن في غربتك	مرتقباً رحماه في أوبتك
فلا تطل حبل النوى إنّني	والله أشتاق إلى طلعتك
واجعل وصاتي نصب عينٍ	ولا تبرح مدى الأيام من فكرتك
وكلّ ما كابدته في النّوى	إيّاك أن يكسر من همّتك
فليس يدرى أصل ذي غربةٍ	وإنّما تعرف من شيمتك
ولا تجالس من فشا جهله	واقصد لمن يرغب في صنعتك
ولا تجادل أبداً حاسداً	فإنّه أدعى إلى هيبتك
وامش الهوينا مظهراً عفّة	وابغ رضى الأعين عن هيئتك
وانطق بحيث العيّ مستقبحٌ	واصمت بحيث الخير في سكتتك
ولج على رزقك من بابه	واقصد له ما عشت في بكرتك
وحيثما خيّمت فاقصد إلى	صحبة من ترجوه في نصرتك

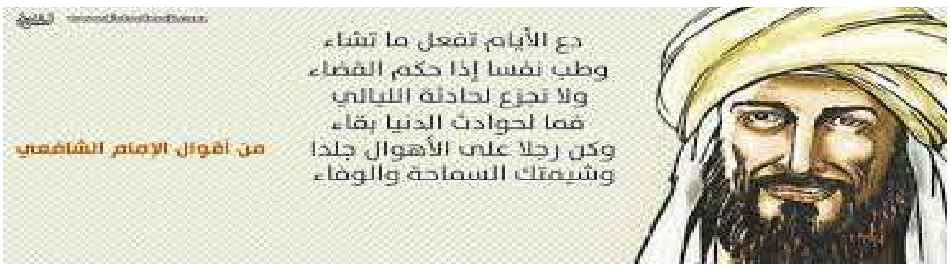
- قومي بتذكير الطّالبة بوصيّة ابن سعيد لابنه التي درستها في الصّف السادس.
- اطرحي الأسئلة الآتية على الطالبات:
  - ما المقصود من كلمة وصيّة؟
  - ما الأمور التي طلب الشاعر من ابنه أن يفعلها؟

اربطي قصيدة ابن سعيد لابنه بقصيدة الإمام الشافعي موضحة أن القصيدتين توجهان إلى عدد من الوصايا.

- ركزي مفهوم الوصية عند الطالبة من خلال طرح الأسئلة الآتية:
  - ممن تصدر الوصيّة؟
  - لمن توجه الوصيّة؟
  - هل تكون الوصيّة شعرًا فقط؟
  - من أشهر من قال الوصية وورد ذكره في القرآن الكريم؟

ثانيًا: اكتساب المعلومات :

- اعرضي الصّورة الآتية على الطّالبات:



- اطرحي الأسئلة الآتيّة على الطّالبات:
  - لمن تعود هذه الصورة؟
  - هل كان الشافعيّ شاعرًا؟
  - هل يعيب الفقيه والعالم أن يمتلك مواهب أخرى؟ لماذا ؟
- وزعي الطّالبات إلى مجموعات.
- حددي الأدوار الموكولة لكلّ مجموعة ودور الأعضاء فيها.
- قومي بتكليف الطالبات بقراءة النصّ قراءة صامتة وحددي زمنًا مناسبًا لذلك.
- قومي بتوزيع المهام على الطّالبات على النحو الآتي:

(المجموعة الأولى) القيام بحلّ الأسئلة الآتية

- من هو الإمام الشافعيّ؟
- اذكري أهم الخصال الحميدة التي دعا لها الشافعيّ في القصيدة

(المجموعة الثانية) تكليف الطّالبات بتعليل الآتي:

- التستر بالسخاء
- ترك الأيام تغدر كما تشاء

- قومي بتكليف الطّالبات ببيان الرابط بين قول أبي البقاء الرندي :

هي الأيام كما شاهدتها دول   من سره زمن ساءته أزمان

والبيت الأول من قصيدة الشافعي.

والربط بين قول زهير بن أبي سلمى

ومن هاب أسباب المنايا ينلنه   وإن يرق أسباب السماء بسلم

والبيت الحادي عشر من قصيدة الشافعي.

- (المجموعة الثالثة) كلفي الطّالبات باستخراج معاني الكلمات الآتيّة بعد توفير المعجم لهنّ:

السماحة، سواء، التأني، دع، تجزع، جلدًا

- كلفي الطّالبات بتحديد الفكرة الرئيسة في الأبيات الآتيّة:

الثالث، العاشر، الثالث عشر

ثالثًا: فهم المعلومات:

- وجهي الطّالبات إلى ضرورة الاستماع الجيد، وعدم المقاطعة أثناء القراءة مع ضرورة الالتزام بالجلسة الصحيحة أثناء القراءة.
- قومي بقراءة القدوة يليها قراءة المحاكاة من قبل الطّالبات بدءًا بالمجيدات مع مراعاة تلوين الأداء حسب المعنى والأسلوب اللغوي.
- اطرحي الأسئلة الآتية على الطالبات:
  - من هو الشافعيّ وما هي أشهر آثاره.
  - ما الفكرة الرئيسة من القصيدة؟
  - بم شبه الشاعر كلا من :
    - السخاء
    - شماتة الأعداء
    - حال الذي يرجو السماحة من بخيل.

رابعًا: استخدام المعلومات :

- كلفي الطّالبات بالآتي:
  - بيان جو النصّ
  - تلخيص أهم الخصال الحميدة التي دعا إليها الشافعيّ

- وضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة:

طِب، الأهوال، الشافعيّ، قنوع

خامسًا: التفكير في المعلومات:

- راجعي مع الطّالبات الأبيات التي أعجبتها في القصيدة مع التعليل.
- كلفي الطّالبات بإيجاد الرابط بين الأفكار الآتيّة:

قوله تعالى في سورة الشورى آية (12)

" له مقاليد السماوات والأرض يبسط الرزق لمن يشاء ويقدر"

المثل المأثور:

"من أنفق فلسه، صان نفسه"

قول المتنبي:

من لم يمت بالسيف مات بغيره   تعددت الأسباب والموت واحد

- امنحي الطّالبات الفرصة للتعبير عن الأبيات الآتيّة من خلال نثرها بجمل مفيدة.

دع الأيام تفعل ما تشاء   وطب نفسًا إذا حكم القضاء

ولا تجزع لحادثة الليالي   فما لحوادث الدنيا بقاء

وكن رجلًا على الأهوال جلدًا   وشيمتك السماحة والوفاء

- كلفي المجموعات أن تقترح عنوانًا جديدًا مناسبًا للأبيات.
- قومي بتقويم الطّالبات بالطريقة التي ترينها مناسبة واقترح عليك سلم التقدير الآتي لتقويم أداء الطالبات عبر استراتيجية الملاحظة.

معايير الأداء	التقدير		
تحدِّد الفكرة الرَّئيسة التي اشتمل عليها النَّصُّ بكلماتٍ فصيحة من إنشائه	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
تميز بين الفكرة والشرح			
تميِّز الفكرة الرَّئيسة من الأفكار الثانويَّة في النّصّ			
تمثّل لبعض أفكار النّص بأمثلة من واقعها.			
تميِّز بين الأسباب والنَّتائج			

نشاط إثرائي:

هَيّا طيْري قُمْ وَغَني بَلِغْ الأُرْدُنّ أنّي
أهْوَاه ُوَلِأجْلِهِ
أهْوَى الثّرَى وَالْهَوَا وَالْمَاءَ والأشْجَارا
أهْوَى الْبَشرْ والقمرْ والنّهْرَ والأحجارا
هَيّا طيْري قُمْ وَغَني بَلِغْ الأُرْدُنّ أنّي
أهْوَاه ُوَلِأجْلِهِ
أهْوَى الأثرْ والثّمرْ والْعِطْرَ والأزْهَارَا
أهْوَى الّلوَا وَالسّما وَالطّيْرَ وَالأشْعَارَا



- وزعي النشاط كورقة عمل لجميع المجموعات
- كلفي الطالبات بالآتي:

- قراءة النصّ قراءة صامتة فاهمة.
- تحديد الفكرة الرئيسة من النصّ.
- تحديد الكلمة التي تكررت في النصّ وتستخدمها في جملة مفيدة.
- شرح النصّ بجملة أو جملتين.
- تقترح عنوانًا مناسبًا للنصّ.
- تذكر مشاعرها تجاه الوطنّ.
- تعطي اقتراحات عمليّة تبين فيها محبتها لوطنها.
- تكليف الطّالبات المجيدات بقراءة النص قراءة جهرية معبرة أمام الزميلات.

الوحدة الثّانية عشرة

عنوان الدرس: الرّياضة والحيّاة

الزمن المخصص: ثلاث حصص

النتاجات الخاصة:

- ❖ تقرألطالبة النصّ قراءة صامتةً فاهمة.
- ❖ تقرأ النصّ قراءة جهريَّة معبِّرة، منتبهةً إلى مواطن العطف والتوكيد.
- ❖ تتعرَّف دلالات الألفاظ والتَّراكيب الجديدة وتوظّفها في جمل مفيدة.
- ❖ تستخلص الأفكار الرئيسة والفرعيّة في النصّ.
- ❖ تقدّر دور الرّياضة في حياتها، وفوائدها الصحيّة والنفسيّة.
- ❖ ينمو لديها الرغبة في قراءة المقالات العلميّة الهادفة.

أولًا: تنشيط المعلومات:

- قومي بتنشيط المعلومات عند الطالبات من خلال الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى:

- طرح أسئلة على الطّالبات حول درس (العين معجزة في الخلق) الوارد في كتاب لغتنا العربيّة الفصل الأول وبيان مفهوم النصّ العلميّ ثم ربطها بالدرس الجديد.
- ربط مقولة (العقل السليم في الجسم السليم) بالدرس ومناقشة أهميّة الرّياضة للإنسان بشكل عام.

ثانيًا: اكتساب المعلومات:

- وزعي الطالبات إلى مجموعات.
- حددي الأدوار الموكولة لكلّ مجموعة ودور الأعضاء فيها.
- قومي بتكليف الطالبات بقراءة النصّ قراءة صامتة وحددي زمنًا مناسبًا لذلك.
- قومي بتوزيع المهام على الطّالبات على النحو الآتي:

(المجموعة الأولى) القيام بالآتي:

كتابة الكلمات الآتية على اللوح وشرح المعنى المستفاد منها كما ورد في النصّ

النّبال، الكفاية، تقيه، نمطه

تكليف الطّالبات بإملاء الفراغ في الجمل الآتية بالكلمة المناسبة مما بين القوسين:

(السليم، سلامة، أسلم، سالمًا)

- عاد الجنديّ000000من الحرب.
- في الرّياضة 000000الجسد.
- السيدة خديجة -رضي الله عنها- أول من 0000من النساء
- العقل السليم في الجسم0000000

(المجموعة الثانية) تكليف الطّالبات بتعليل الآتي:

تكليف المجموعة باستخراج معاني الكلمات الآتية من المعجم:

تقويم، نابه، تستفيق

البحث في الفقرات الثانية والخامسة عن كلمات تدل على الآتي:

- القفز(الفقرة الثانية)
- الناتج (الفقرة الخامسة)
- نوع مكيال (الفقرة الخامسة)

(المجموعة الثالثة) تكليف الطّالبات بالبحث عن مفرد الكلمات الآتية:

رياضيون، الأوعية، خبراء

البحث عن أضداد الكلمات الآتيّة من النصّ

أحسن ، الإيجابي، تقوّي، الجفاف

ثالثًا: فهم المعلومات:

- وجهي الطّالبات إلى ضرورة الاستماع الجيد وعدم المقاطعة أثناء القراءة مع ضرورة الالتزام بالجلسة الصحيحة أثناء القراءة.
- قومي بقراءة القدوة يليها قراءة المحاكاة من قبل الطّالبات بدءًا بالمجيدات مع مراعاة تلوين الأداء حسب المعنى والأسلوب اللغوي.
- اطرحي الأسئلة الآتية على الطالبات:
  - ما أثر صحة الجسم في حياة الإنسان؟
  - اذكري عددًا من الأنشطة الرّياضيّة التي لها أثر ايجابيّ في الصّحة.
  - ما الأمور التي يجب أن تراعيها عند ممارسة الرّياضة؟
  - ما أثر الرّياضة في المحافظة على كل مما يأتي، وفق ما جاء في النصّ:

القلب، العظام، وزن الجسم

رابعًا: استخدام المعلومات :

- كلفي الطّالبات بتعليل الآتي:

❖ حرص أجدادنا على تعليم أولادهم رياضات مختلفة.

❖ أثر الرّياضة في تشكيل شخصية الإنسان.

❖ أثر الرّياضة في وقاية الإنسان من الأمراض مثل: الضغط والسكري.

❖ وضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة:

رياضة، خبراء، الوزن

❖ بيان الصورة التعبيريّة في جملة (فلنحافظ على صحتنا تاجًا نتزين به).

خامسًا: التفكير في المعلومات:

- راجعي مع الطالبات أهم الأفكار التي وردت في النصّ.
- تكليف الطالبات بيان كيفية شكر الله تعالى على نعمة الجسم السليم.



- قومي بعرض صورة جلالة الملك عبد الله الثاني على الطالبات وكلفيهن بالآتي:

- تقترح عنوانًا مناسبًا للصورة.
- تكتب جملًا مفيدة تتحدث فيها عن اهتمام جلالة الملك بالرّياضة.
- توضح أهميّة الرّياضة وتشجيعها في المجتمع

- كلفي المجموعات بعرض أعمالهنّ وأفكارهنّ .
- ناقشي الطّالبات بما تم التوصل إليه في كل مجموعة.

- قومي بتقويم الطالبات بالطريقة التي ترينها مناسبة لقياس قدرات الطّالبات واقترح عليك استخدام التقويم المعتمد على الملاحظة وأداة سلم التقدير العددي على النحو الآتي:

معايير الأداء	التقدير			
	1	2	3	4
تميِّز بين الأسباب والنَّتائج.				
تحدِّد الفكرة الرئيسة الّتي اشتمل عليها النّصُّ.				
تقرأ متمثّلة المعنى				
تراعي الأساليب اللغويَّة (تعجُّب، نداء، استفهام.)				
تثق بنفسها ولا تتردد أثناء القراءة.				

نشاط إثرائي:

- قومي برواية قصة بسيطة لإحدى المجموعات على سبيل المثال، ويمكنك استغلال الواقع المدرسي والأحداث اليوميّة التي تجري مع الطّالبات.
- وجهي الطّالبات إلى ضرورة الاستماع الجيد للحديث، وعدم المقاطعة.
- كلفي المتحدثة باسم المجموعة بإعادة الموضوع مرة أخرى للمجموعة الثّانية وهكذا حتى تنتهي المجموعات بالصّف.
- قومي بتكليف المجموعة الأخيرة بإعادة الأحداث التي بلغتها للطالبات في المجموعة الأولى.
- قومي بطرح مجموعة من الأسئلة حول الموضوع على الطّالبات.
- كلفي الطّالبات بتحديد الدرس المستفاد من النشاط.
- وجهي الطالبات إلى أهميّة الاستماع الجيد، والالتزام بآداب الاستماع والمحادثة عند سماع خبر ما أو عند نقل خبر ما.

الوحدة الثالثة عشر

عنوان الدرس: المراهقة

الزمن المخصص: ثلاث حصص

النتاجات الخاصة:

- تقرأ الطالبة النصّ قراءة صامتة سريعة، وضمن زمن محدد.
- تقرأ النصّ قراءة جهريَّة معبِّرة، وبحركات جسديّة ونبرات صوتيّة مناسبة.
- تتعرَّف دلالات الألفاظ والتَّراكيب الجديدة وتوظّفها في جمل مفيدة.
- تتدرب على استخدام المعجم.
- تستخلص الأفكار الرئيسة والفرعيّة في النصّ.
- توضح الصور الجمالية الواردة في النصّ.
- ينمو لديها القيم والاتجاهات الواردة في النص مثل: نبذ التهور، تقدير دور الآباء والمعلّمين في توجيه المراهق، تقبل النقد الموضوعي.

أولًا: تنشيط المعلومات:

- قومي بتنشيط المعلومات عند الطّالبات من خلال زيارة المرشدة التربويّة للصف وشرح مفهوم المراهقة لهنّ.
- امنحي الطّالبات الفرصة لطرح الأسئلة على المرشدة التربويّة حول الموضوع.

ثانيًا: اكتساب المعلومات :

- وزعي الطّالبات إلى مجموعات.
- حددي الأدوار الموكولة لكلّ مجموعة ودور الأعضاء فيها.
- قومي بتكليف الطّالبات بقراءة النصّ قراءة صامتة وحددي زمنًا مناسبًا لذلك.
- قومي بتوزيع المهام على الطّالبات على النحو الآتي:

(المجموعة الأولى) القيام بقراءة العبارات الآتية قراءة معبرة وباستخدام حركات جسديّة ونبرات صوتيّة مناسبة.

- المراهقة مرحلة من مراحل حياة الإنسان، لها أهمية في مقبل أيامه.
- ومرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها، وإنما تتأثر بما تعرض له المراهق من خبرات وتجارب في طفولته
- ومن الناحية النفسية يبدأ المراهق بالتحرر من توجيه الوالدين ؛ ليشعر بالاستقلاليّة، والاعتماد على النفس.

- كلفي المجموعة بقراءة النص الآتي وتحديد صاحب الضمير الذي تحته خط فيما يأتي:

وهو في الوقت نفسه لا يستطيع أن يبتعد عن والديه، لأنهما مصدر الأمن والطمأنينة، ومصدر إعالته وتوفير احتياجاته المادية، وهذا يؤدي إلى خلخلة التوازن النفسيّ، ويزيد من حدة المرحلة ومشكلاتها .

(المجموعة الثانية) تكليف الطّالبات بالآتي:

استبدال لكلمات التي تحتها خط في ما يأتي بكلمات مناسبة مما بين القوسين :

(أحكام ، قدرات ، أمارات)

- تظهر على المراهق ثلاث علامات .
- والحرية ضمن ضوابط الدين والمجتمع .
- بتوظيف طاقات المراهق ، وتوجيهها لمصلحته .
- استخدام الكلمات الآتية في جمل مفيدة من تعبيرهن.

الرشد ، المراهقة، يتأمل

- (المجموعة الثالثة) تكليف الطالبات بتوضيح الفرق في المعنى بين كل جملتين، أو تركيبين متجاورين بوضع كل منهما في جملة مفيدة، تبين المعنى المراد.

الميل إلى	الميل عن
الدّين	الدين
قَدَرٌ	قدْرٌ

- قومي بعرض الكلمات الآتية على المجموعة وتكليفهن البحث عن مفردها
الأحزان، الأخطاء، المسؤوليات

ثالثًا: فهم المعلومات:

- وجهي الطالبات إلى ضرورة الاستماع الجيد، وعدم المقاطعة أثناء القراءة مع ضرورة الالتزام بالجلسة الصحيحة أثناء القراءة.
- قومي بقراءة القدوة يليها قراءة المحاكاة من قبل الطّّالبات بدءًا بالمجيدات مع مراعاة تلوين الأداء حسب المعنى والأسلوب اللغوي.
- اطرحي الأسئلة الآتية على الطالبات:

- عرفي مفهوم المراهقة كما ورد في النص
- أذكري ثلاث صور للمراهقة .

- ماذا نعني بمرحلة المراهقة الانسحابية ؟
- أين تكمن أهمية فترة المراهقة ؟

- كلفي الطالبات بتحديد للأفكار الرئيسية الواردة في النص.
- قومي بشرح مفهومي السبب والنتيجة ثم كلفي الطالبات بالبحث عن نتيجة لسبب ما وردت في النص.
- تكليف الطّالبات بتوضيح السبب الذي أدى إلى هذه النتيجة (مساعدة المراهق نفسه على تخطي المتاعب والتغلب عليها).
- تكليف الطّالبات بتوضيح الصّورة الجماليّة في الجملة الآتية :" وتتطلب هذه المرحلة تعاون الآباء والمعلّمين على استثمار المرحلة ايجابيًا ؛ بتوظيف طاقات المراهق " .

رابعًا: استخدام المعلومات :

كلفي الطّالبات بإكمال كتابة الجدول الآتي :

	السبب	النتيجة
أ-	تطرأ على المراهق تغيرات جسدية ونفسية .	....
ب-	....	المهارات لدى المراهق غير دقيقة .
ج-	تفهم حاجات المراهقين ومطالب نموهم	....
د-	....	خوف الآباء الزائد على الأبناء المراهقين .

- تكليف الطّالبات باقتراح أفكار جديدة على النصّ.

خامسًا: التفكير في المعلومات:

- راجعي مع الطّالبات أهم الأفكار التي وردت في النصّ
- كلفي الطّالبات بالآتي:

استخراج معاني الكلمات التي تحتها خط من المعجم المتوفر لديها:

- فهو بحاجة إلى صديق ناضج يجيب عن تساؤلاته بتفهم وصراحة.
- يصبح الشاب أو الفتاة فيها إنسانًا راشدًا بالمظهر والتصرفات.

- إذ ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة ومخالطة الأقران.
- بيان دور الوالدين في تجاوز مرحلة المراهقة على نحو ايجابيّ.
- اقتراح طرائق يستطيع المراهق من خلالها اجتياز مرحلة المراهقة بأمان وسلام.

- قومي بتقويم الطّالبات بالطريقة التي ترينها مناسبة، واقترح عليك استخدام الملاحظة عبر أداة السجل القصص حيث يمكنك ملاحظة أداء الطّالبة في القراءة الجهريَّة المعبِّرة، من حيث: صحَّة اللّفظ، وتمثُّل المعنى، وتنغيم الصوت وفقًا للمعنى ومراعاة علامات التَّرقيم.

اسم الطّالب ....الدَّرس ....التاريخ

المشكلة :أداء الطّالب في أثناء القراءة الجهريَّة في درس(المراهقة).

الملاحظة

:..

....

....

....

....

.....

....

.....

....

.....

التَّقدير..................................:

التَّغذية الرَّاجعة المطلوبة :

....

.....

....

نشاط اثرائي:

استخدام لعبة الصناديق وتقوم على تحضير صندوقين؛ الأول يسمى(أنا لست منهم) والثاني يسمى (أنا منهم) وتقوم اللعبة على تقديم عشر عبارات للطّالبة تمثل آدابًا عامة ثم تكليفها بوضع العبارة المناسبة في الصندوق الذي تنتمي إليه خلال ثلاث دقائق والعبارات هي :

- قاطعت أمي أثناء حديثها معي حول أهمية الصّلاة سائلا إياها عن موعد زيارتنا لجدتي هذا الأسبوع.
- عندما أنهت والدتي حديثها معي، طرحت عليها سؤالًا حول أهميّة عيادة المريض.
- كانت أختي الصّغيرة تحدثني وهي تبكي، وكنت استمع لها وأنا أبحث عن لعبتي التي أضعتها بالأمس؛ لعلي أجدها تحت السرير.
- استمعت إلى والدي وهو يحدثني عن ضرورة العناية بالحديقة، وأنا مستلقيّة على السرير أشاهد التلفاز.
- نظرت في وجه أخي مبتسمة وهو يشكو لي من صديقه الذي أغضبه.
- جلست جلسة تبين مدى اهتمامي ورغبتي في الاستماع إلى حديث والدي حول أهميّة الزراعة والاهتمام بالنباتات.

- قومي بتكليف الطّالبات بقراءة العبارات التي وضعت في صندوق (أنا منهم).
- كلفي الطّالبات بتلخيص اللعبة بجمل مفيدة.
- امنحي الطّالبات فرصة اقتراح عبارات جديدة تضاف إلى اللعبة.

المراجع العربيّة

- إبراهيم،عبد العليم (1976)، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، ط10، دار المعارف بمصر
- أبو غالي، سليم (2010)، رسالة ماجستير بعنوان: **أثر توظيف استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي**، الجامعة الإسلامية ، غزة.
- البصيص، حاتم حسين (2011)، **تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة.
- خاطر، محمود رشدي، الحمادي، يوسف ومحمد عبدالموجود، طعيمة، رشدي وحسن شحاته (1986)، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة**، ط2 القاهرة، مصر.
- زيتون، حسن حسين و زيتون، كمال عبد الحميد (2003)، **التعلّم والتدريس من منظور النظريّة البنائيّة**، القاهرة، دار عالم الكتب.
- زيتون، حسن و زيتون، كمال (1992)، **الفلسفة والتعليم : البنائيّة منظور استمولوجي وتربوي**، الإسكندرية، منشأة المعارف.
- الشنطي، أميرة عبد الرحمن (2010)، **أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- الضوي، منيف بن خضير (2014)، **النظرية البنائيّة وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربيّة**، دار الحميضي للطباعة والنشر، الرياض.
- الناقة، صلاح وشيخ العيد، إبراهيم (2009)، **مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع**، الجامعة الإسلامية، غزة.

الملحق رقم 2

البراء يحبّ العربيّة

تأليف أمل علي وساس
مراجعة أمل عبده الزعبي
رسم حليمة الدوس



البراء طفل عربيٌّ يَعيش في مَدينة عمّان عاصمة المملكة الأردنية الهاشمية ويبلغ من العمر اثني عشر عامًا، التحق البراء قبل سنوات عدة بمدرسة تهتم بتدريس المناهج الدراسيّة باللغة الانجليزيّة والفرنسية، لذا أصبح البراء يتقن هذه اللغات بشكل ممتاز، حتى أنّ الكثير من النّاس كانت تظنه ذي أصول غير عربيّة.

كان والدا البراء فرحين جدًا بما وصل إليه ولدهم من قدرة على التحدث، والمحاورة والنقاش مع الآخرين باللغة الانجليزيّة، وكانا يفخران دومًا بأنه صورة عن الجيل القادم المتسلح بالعلْم والمعرفة والأدب.



في يوم من الأيام، تعرّض السيد ماجد، والد البراء لوعكة صحيّة شديدة استدعت منه ضرورة الذهاب إلى المستشفى؛ ليعرف السبب وراء هذا الألم الشديد في صدره.

زار السيد ماجد المستشفى برفقة زوجته السيدة الآء، التي كانت تشعر بالخوف الشديد مما قد يصيب زوجها.

اضطّر السيد ماجد للبقاء في المستشفى لأكثر من أسبوع كامل؛ لإجراء فحوصات شاملة، وبعد عدة أيام قرر الأطباء وجود مشكلة في القلب سببها الرئيس، هوالتدخين، الآفة التي تفتك بالكثيرين في كلّ يوم؛ لما لها من تأثير سلبي على جميع أجهزة الجسم.



بقي السيد ماجد عدة أيام في المستشفى، قرر خلالها الأطباء إجراء عمليّة جراحيّة له؛ ذلك لأن عضلة قلبه باتت ضعيفة، ومن الواضح أن التدخين كان له الأثر الأكبر في هذه الحالة التي وصل إليها قلب السيّد ماجد، فقد تأثرّ بالتدخين المستمر للسجائر.

خلال هذه الفترة جاء الكثير من الأقارب والأصدقاء لزيارته والاطمئنان على صحته.

كان الجميع يعتب عليه عدم الاهتمام بصحته. وعد أبو البراء أهله وأصدقائه بالإقلاع عن التدخين نهائيًا، فقد كادت تقتله هذه العادة السيئة، رغم أنه لم يبلغ الخامسة والأربعين بعد.

غادر الزوار الغرفة بعد أن تمنوا له تمام الصحة والعافية، وإذ بشخص يطلّ برأسه من باب غرفة السيد ماجد.

كانت مفاجئة السيد ماجد كبيرة، فلقد كان صديقه القديم محمد إبراهيم، الذي مرّ أكثر من عشرين عامًا على لقائهما الأخير، حين سافر محمد إلى الولايات المتحدة الأمريكية، قبل سنوات طويلة لدراسة الهندسة، ولم يعد منذ ذلك الحين.

لم يعرف أحد سبب عودة محمد إبراهيم إلى الأردن، ولم يكن الوقت والمكان مناسبين لسؤاله عن ذلك.

الأسئلة:

- ما اسم بطل القصة ؟
- لماذا دخل السيد ماجد إلى المستشفى؟
- ما سرّ سعادة السيد ماجد رغم تعرضه للمرض؟
- ما التخصص الذي درسه محمد إبراهيم ؟
- توقعي سببا لعودة محمد إبراهيم إلى الأردن؟
- لخصي ما استمعت إليه لزميلاتك .

تحيا الأمة
بإحياء
لغتها

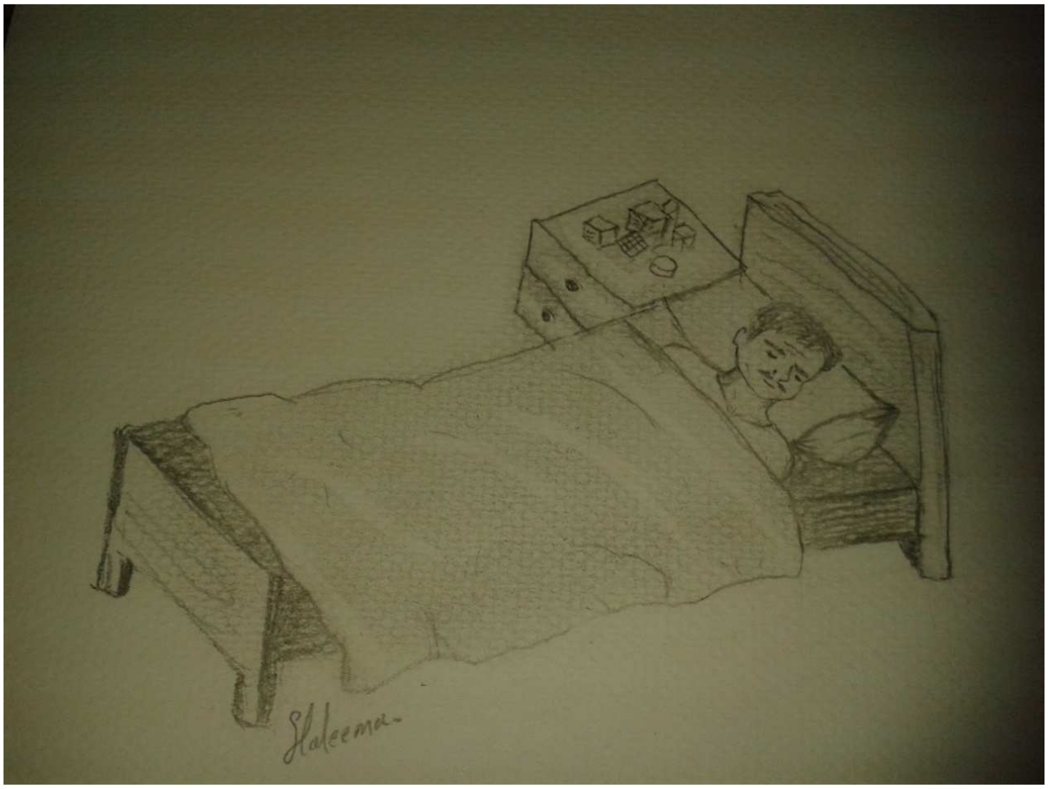


تكللت العمليّة التي أجراها السيد ماجد بالنجاح، وبعد أسبوعين كاملين خرج من المستشفى وجاء الأهل والأحبة لعيادته؛ مهنئين بسلامته، متمنين عليه ترك التدخين حتى لا يضطر للدخول إلى المستشفى مرة أخرى.

وللمرة الثانية، زار محمد إبراهيم، أبو البراء للاطمئنان على صحته، وهنا سأله السيد ماجد عن سبب عودته بعد هذه الفترة الطويلة في الولايات المتحدة الأمريكية؟ فأجابه: بأنّ خوفه على أولاده من المجتمع الغربي، وذوبان شخصيتهم العربيّة، ونسيانهم للغتهم ولعاداتهم وقيمهم، هو السبب الرئيس في عودته إلى الأردن.

لم ير والد البراء السبب مقنعًا، وعاتب صديقه لعودته، فمن الذي يترك أمريكا وما فيها خوفًا على نسيان أولاده للغتهم؟ إنه جنون واضح.

ليس جنونًا أجاب محمد إبراهيم، إنه العقل بعينه. فمَن للغة العربيّة غير أبنائها؟ وهل يا ترى لو فكّر كل منّا بترك وطنه، والسفر إلى الدول الأجنبية، سنستطيع أن نواجه أبناءنا بأننا سبب ضياع عروبتهم، وعاداتهم وتقاليدهم؟ وكيف سنواجه أنفسنا عندما ينسى الأبناء لغتهم ويتحدثون معنا بلغة غير لغتهم؟ ويرتدون ملابس غير ملابسهم؟ ويتبعون عادات لا تمت بصلة لعادتهم وتقاليدهم ؟



تأثر والد البراء وقال: في الحقيقة، الوالدان هما المسؤول الأول عن الأبناء، وهما بلا شك أمانة سيسألون عنها، وربما كنّا على خطأ نحن أيضًا عندما اهتممنا بتحصيل البراء للغات الأجنبية دون النظر إلى إتقانه أولًا للعربيّة، ولكننا كنّا نبحث له عن المستقبل الأفضل، وما كان ذلك إلّا تعبيرًا منّا عن مدى اهتمامنا بولدنا، وحرصنا على تعلّيمه في أحسن المدارس.

تحدث أبو البراء الى زوجته بما سمعه من صديقه، وبعد أكثر من جلسة حواريّة، تناقش فيها الوالدان حول أهمية اللغة العربيّة، وضرورة إتقان الأبناء لها قبل غيرها من اللغات توصلا إلى قرار هام وهو: نقل البراء إلى مدرسة أخرى، لها اهتمام واضح وكبير باللغة العربيّة ونقل الحضارة والقيم والعادات العربيّة إلى الأجيال القادمة.

الأسئلة:

- لماذا زار محمد إبراهيم السيد ماجد ؟
- كم مرة زار محمد إبراهيم السيد ماجد؟
- هل عرفت سبب عودة محمد إبراهيم إلى الأردن؟ هل هو سبب مقنع برأيك؟ عللي إجابتك
- ما نتيجة نقاش السيد ماجد مع زوجته؟
- استخدمي المفردات الآتية في جمل مفيدة:

تكللت ذوبان تحصيل





بحث أبو البراء كثيرًا، وسأل العديد من أصدقائه عن مدرسة بمثل هذه المواصفات، وأخيرًا كان الإجماع على مدرسة (العربيّة أمانة)، فتحدث إلى زوجته، وقررا نقل البراء إليها، ولكن المشكلة الحقيقية كانت كيف سيتلقى البراء هذا الخبر؟

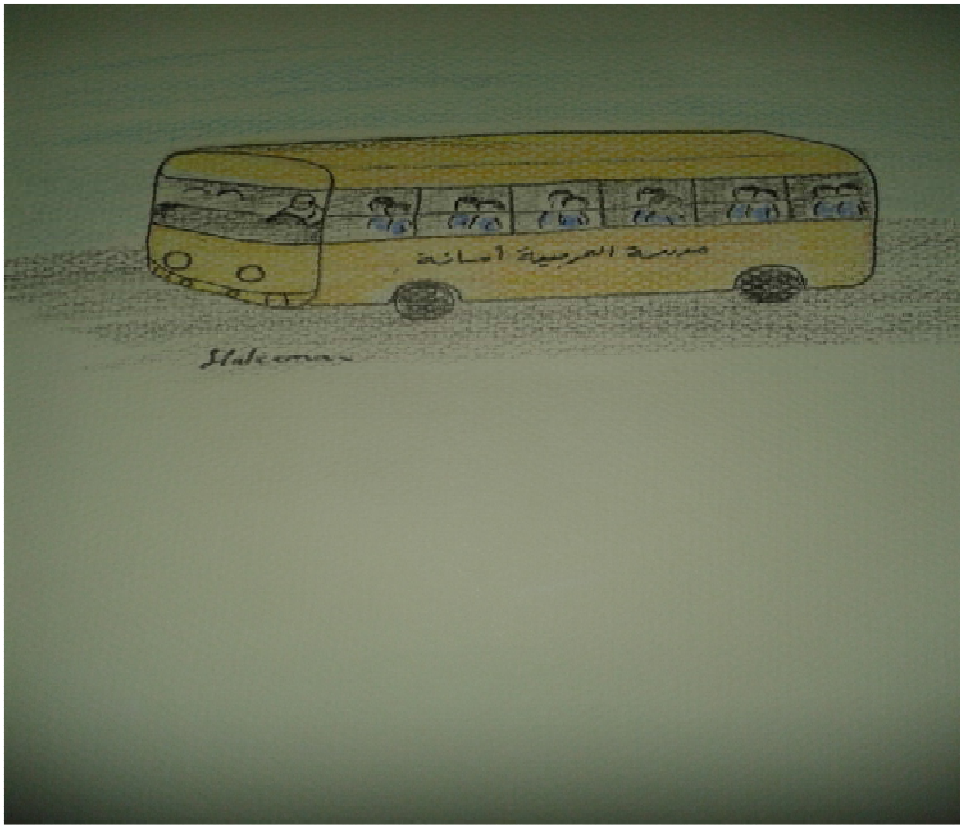
وصل البراء من النادي الرياضي، الذي يمارس فيه رياضة السباحة، وبعد أن أخذ حمامًا دافئًا وتناول وجبة خفيفة، استدعاه والده للحديث معه حول موضوع هام.

- yes dad، قالت لي أمي بأنّك تريد الحديث معي.

- نعم يا بني، أريد أن أبلغك بقرار هام يتعلق بك، اتخذته بعد نقاش طويل مع والدتك.

- قرار؟ ودون حضوري ؟ لم اعتد منكم على هذا، أين الحوار والنقاش الذي تعودناه dad؟

- نعم دون نقاش، ودون حوار، لقد قررنا نقلك إلى مدرسة جديدة، ولن نتراجع عن هذا القرار أيًا كان رأيك.



كانت مدرسة (العربيّة أمانة)، بعيدة إلى حدّ ما عن بيت البراء، ورغم اعتراضه على ذلك إلاّ أن والديه أصرا على التحاقه بها؛ نظرًا لأهدافها الساميّة، ورسالتها العظيمة التي تتمثل في غرس محبة اللغة العربيّة في نفوس طلبتها، وتشجيعهم على إتقان مهاراتها، والتحدث بها مع الآخرين.

في الصباح، وصلت الحافلة إلى منزل البراء؛ لتحمله إلى مدرسته الجديدة، ركب البراء الحافلة وهو يتمنى أن يرجع والده عن موقفه ويعيده إلى مدرسته السابقة. وبعد فترة طويلة عبرت خلالها الحافلة في شوارع عديدة؛ لتحمل الأولاد إلى المدرسة، وصل البراء ومن معه إلى المدرسة، وكانت تعج بالطلاب، وقف على باب المدرسة حزينًا لا يعرف ماذا يفعل؟ والى أين يذهب؟ وهنا استقبله الأستاذ محمد، مدير المدرسة الذي كان واقفًا على البوابة، يلتقي الطلبة بابتسامة عريضة وكلمة أهلا وسهلا بكم. انتبه الأستاذ محمد إلى توتر البراء وحزنه، فاقترب منه قائلا: أهلًا وسهلًا بك في مدرستنا، هل أنت طالب جديد؟

أجابه البراء : yes sir

– ولماذا أنت حزين إلى هذه الدرجة؟

– لأنني هنا ضد رغبتي وإرادتي.

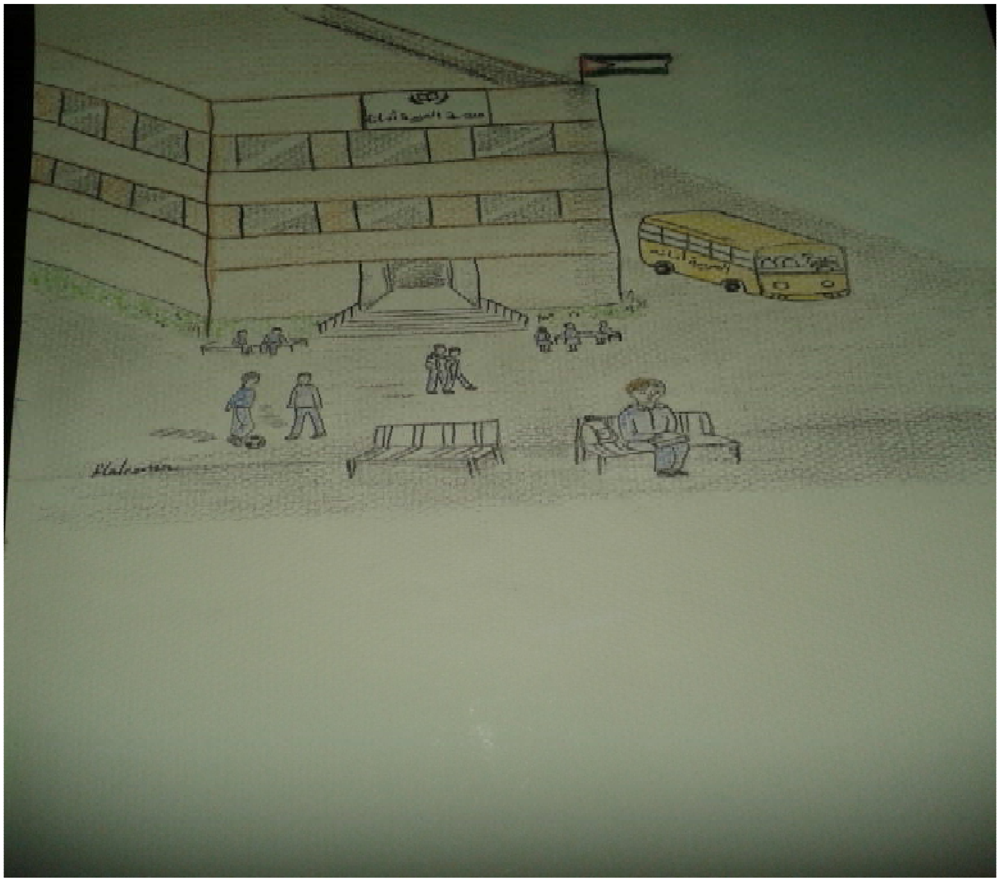
قال الأستاذ محمد بهدوء: ولكن عليك ألا تحكم على الأمور قبل تجربتها، تفضل بالدخول واقضي بضعة أيام معنا، ثمّ انظر ماذا ترى ونحن معك.

- ولكنني لا أستطيع التحدث in Arabic كما تفعلون in this school ولا ارغب في ذلك، فمدرستي السابقة كانت مهتمة جدًا باللغات الأجنبية، التي تساعدنا على بناءgood future وثقافة أكبر مما لا تستطيع مدرستكم أن تجاريها في مثل هذه الأمور.

- هذا جيد جدًا، ولكن كيف عرفت أننا لا نقدم ثقافة، وعلما ومعرفة بلغات متعددة؟

البراء باستغراب: really ؟ أتتحدثون باللغة الانجليزيّة والفرنسيّة؟

- بالطبع وهل كنت تظن غير ذلك؟



دخل البراء إلى المدرسة بصحبة المدير، واستقبلته يافطات تمجد العربيّة وعلماء العربيّة فهاهي آيـة كريمـة مـن سـورة يوسـف تقـول: (إِنَّـا أَنزَلْنَـاهُ قُرْآنًـا عَرَبِيًّـا لَعَلَّكُـمْ تَعْقِلُـونَ) وهنا قول لعمر بن الخطاب: "تعلموا العربية فإنها تزيد في المروءة، وتعلموا العربيّة فإنها من الدين ". وفي آخر الممر هناك قول لخليفة أموي اسمه عبد الملك بن مروان يقول: "أصـلحوا ألسنتكم فإنّ المرء تنوبه النائبة فيستعير الثوب والدابة ولا يمكنه أن يستعير اللسان، وجمـال الرجل فصاحته."

أما الصور، فحدث ولا حرج، المتنبي والجاحظ وهنا صورة جميلة لعميد الأدب العربي طه حسين وآخرين، كما كانت كلمات حافظ إبراهيم أمام البوابة الداخليّة للمدرسة تقف كأنها أساس من أساسات البناء تتحدث بلسان اللغة العربية فتقول:

رَجعْتُ لِنفْسي فاتّهمْتُ حصـاتي   وَنَاديتُ قَوْمـي فَاحْتَسبتُ حياتي

وَسِـعْتُ كِتابِ اللهِ لَفْظًا وَغـايَةً   وَما ضِقْتُ عَنْ آيٍّ بِهِ وَعِظـاتِ

أنا الْبحـرُ في أحْشَائهِ الدّرُ كَـامِنٌ   فَهلْ سَألوا الْغوّاصَ عَن صَدَفاتـي



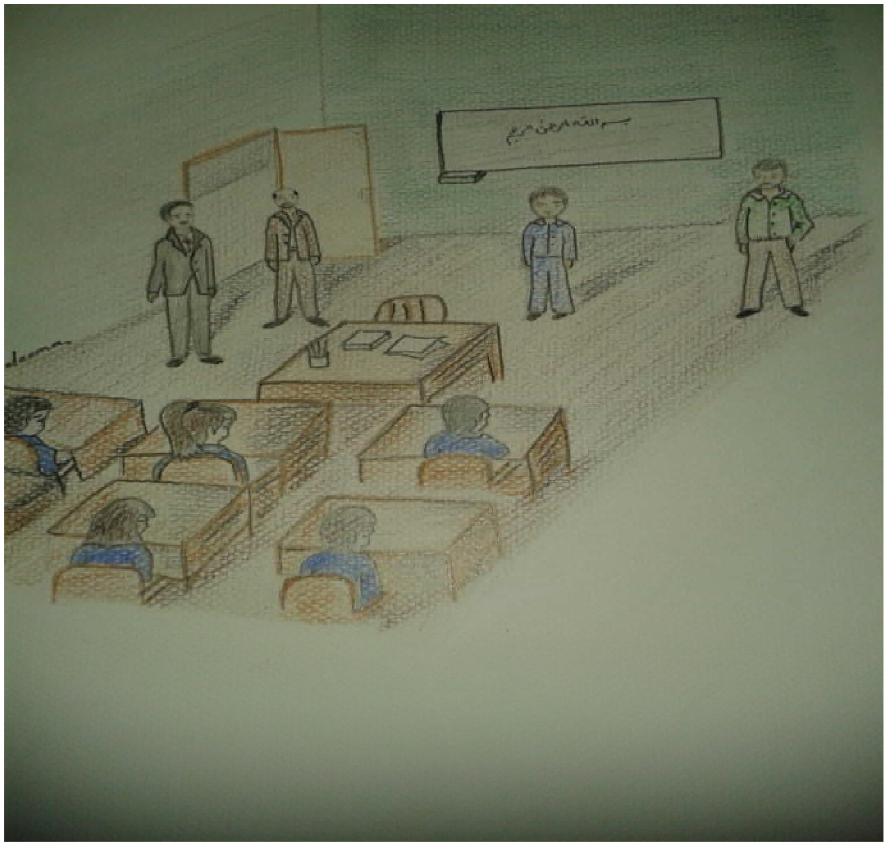
لم يكن البراء في أحسن حالاته، وهو ينظر يمنة ويسرة ولا يرى سوى حروف عربية بأشكال مختلفة في كل مكان في المدرسة، بل وكان لا يجد تفسيرا لهذا الاهتمام الغامر بالعربية.

سأل البراء الأستاذ محمد: من هؤلاء الذين تضعون صورهم في كل مكان (sir).

- أرجو منك أن تناديني (أستاذ) إن لم يزعجك ذلك.
- أبدًا سأناديك بالاسم الذي ترغب به
- هؤلاء هم أعلام العربيّة.
- ولماذا تضعون صورهم في كل مكان؟
- لأنهم أبدعوا وفاقوا غيرهم لغة وأدبًا فكانوا نجومًا في سماء لغتنا وأدبنا العظيم.

- الأسئلة:
- لماذا كان البراء حزينًا؟
- ما اسم مدرسة البراء الجديدة؟
- اختاري اسمًا جديدا للمدرسة.
- اذكري اسماء بعض الأدباء العرب الذين عرضت صورهم أو أعمالهم في مدرسة العربيّة أمانة
- لخصي ما جرى بين البراء والمدير بجمل مفيدة





وصل البراء بصحبة المدير إلى باب الصف السابع (ج)، قرع الأستاذ محمد الباب واستأذن الدخول محييًا الأستاذ والطلبة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، قال الأستاذ محمد.

أجاب الأستاذ معاذ مدرس اللغة العربية : وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته، أهلًا بحضرتكم سيدي المدير.

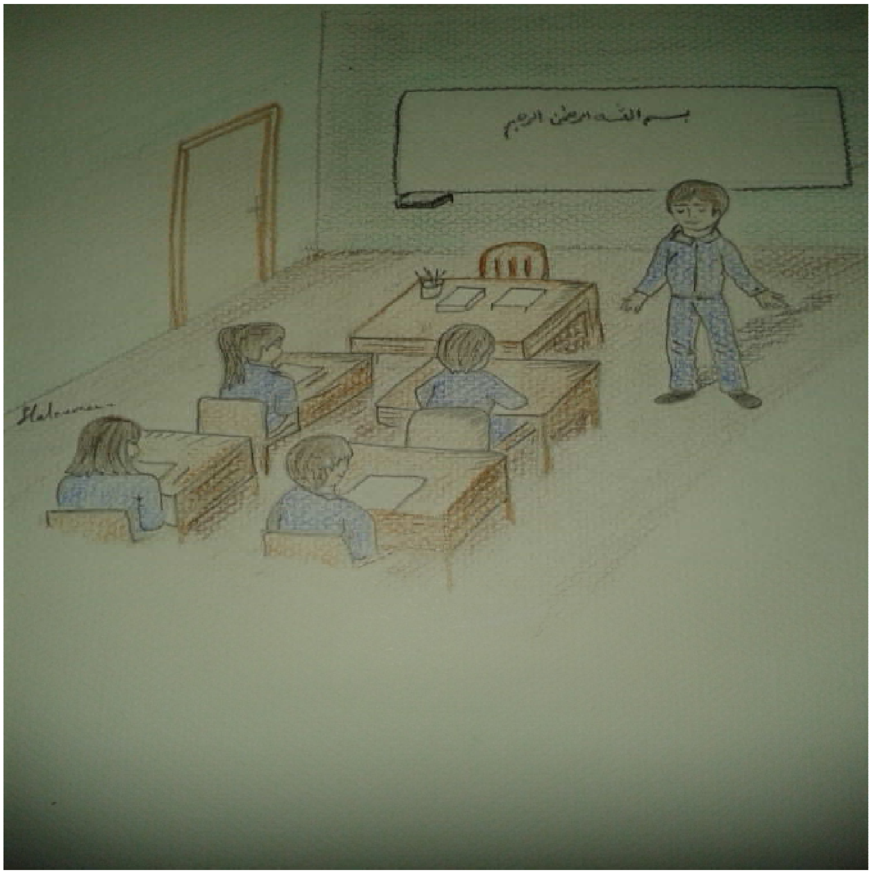
وقف رئيس الأسرة؛ احترامًا لمدير المدرسة، ورد عليه السلام نيابة عن بقية الطلاب في الصف.

قال المدير: يا أبنائي أودّ أن أعرفكم بأخيكم البراء، الذي انضمّ اليوم إلى أسرة المدرسة، أرجو أن تعلموه مما علّمتم من أخلاق العرب، وكرمهم وحسن تعاملهم.

قال رئيس الأسرة : أهلًا وسهلًا بك يا براء، تفضل واختر مكانًا تجلس فيه، ولو رغبت بمكاني فهو لك. وهنا تدخل الأستاذ معاذ معلم اللغة العربيّة وقال: هل تسمح لي أن اقترح عليك الجلوس إلى جانب أخيك كرم يا براء؟

أجاب البراء بسذاجة : ولكنني لا أملك أخًا (sir)

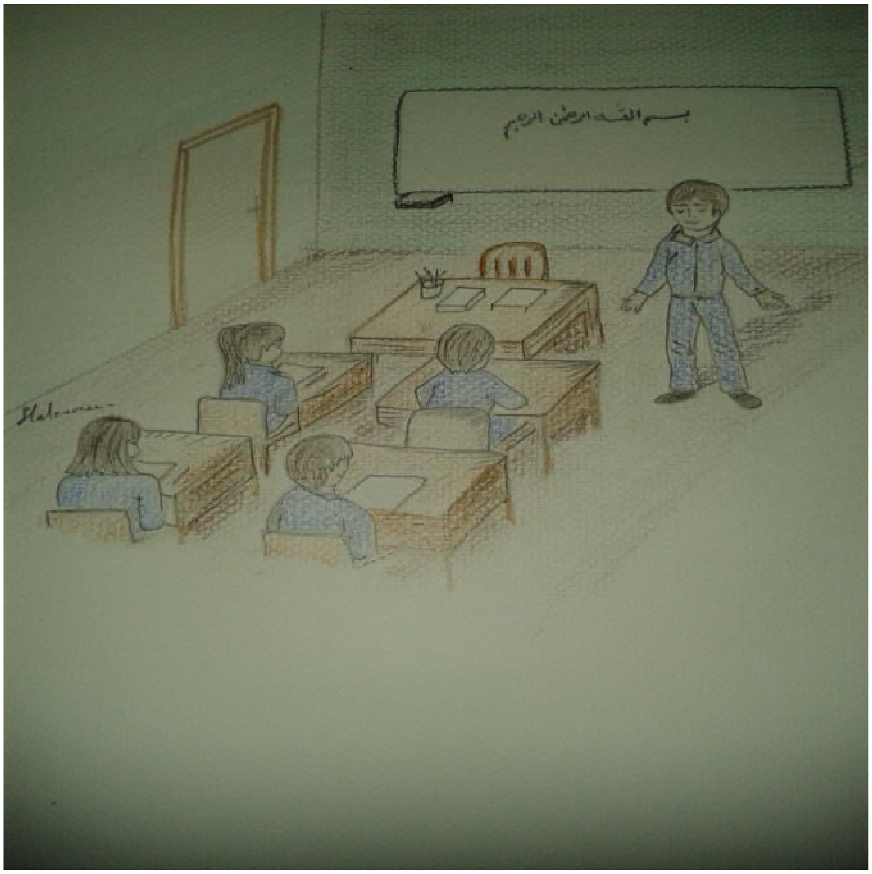
قال الأستاذ معاذ: جميع طلبة المدرسة إخوتك يا براء، فنحن هنا أسرة واحدة نعيش معًا، كما أرجو منك أن تناديني أستاذ.والآن هل ترغب بتعريفنا بنفسك يا براء ؟ أرجوك تعال هنا وقل لنا من أنت



- ولكنني لا استطيع التحدث بلغتكم.
- تقصد بلغتنا فأنت عربي أيضًا أليس كذلك؟
- نعم ولكنني لا استطيع التحدث بها.
- لا بأس، حاول ما استطعت ونحن سنساعدك.

وقف البراء أمام الطلاب وقال:

Hello my name is Bara
I was in a great school ، I learned all subjects in English
but my parents wanted to change my school until I learn Arabic well
and I really am not happy about it



لم يقاطع الأستاذ، والطلاب البراء أثناء حديثه إطلاقًا، بل كانوا ينظرون إليه مبتسمين؛ لوجوده بينهم. بعد أن انتهى البراء من التعريف بنفسه، شكره الأستاذ مرحبًا به قائلًا :أهلًا بك يا براء ونرجو أن تسعد بصحبتنا، وسترى أن العرب العظماء، رغم إتقانهم للغتهم واعتزازهم بحضارتهم وتاريخهم، إلّا أنهم يتحدثون الكثير من اللغات، ويطلعون على الحضارات والآداب والعلوم، ويأخذون منها ويشاركون فيها دون أن يؤثر ذلك على لغتهم وحضارتهم .

الأسئلة :

- ما اسم أستاذ اللغة العربيّة في الصّف السّابع ج؟
- ما رأيك في أسلوب الأستاذ معاذ أثناء حديثه مع البراء؟
- اذكري آداب الاستماع التي التزم بها الطلبة أثناء حديث البراء إليهم؟
- عرفي زميلاتك بالبراء بشكل مختصر.





وصل البراء إلى البيت حزينًا وغاضبًا في نفس الوقت، لم يسلّم على والدته التي انتظرته طوال اليوم حتى يعود، دخل غرفته وألقى بجسده على فراشه الذي لم يحبه أبدًا كما أحبه اليوم.

الأم : براء ماذا هناك؟

- Nothing

- كيف ؟ حتى انك نسيت أن تلقي عليّ التحية.

- sorry mom أنا متعب جدًا ولا أرغب في الكلام، خرجت أم البراء من الغرفة وهي مهمومة متكدرة، لا تعرف ماذا تفعل، ولكنها فضّلت أن تمنحه فرصة للراحة، ومساحة من الحريّة.

وصل أبو البراء إلى البيت بعد يوم طويل في العمل.

- السلام عليكم.

- وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته ، أهلًا بك ، كيف حالك؟ أرجو ألا تكون قد تعبت اليوم وأجهدت نفسك ونسيت نصيحة الطبيب بضرورة الراحة؟ فأنت ما زلت في طور النقاهة .

- لا تخافي فلقد قابلني زملائي في العمل بكل الحب وعملوا جميعًا على مساعدتي، بل وكانوا يأخذون بعض الملفات مني؛ محاولة منهم لإجباري على الراحة.

- بارك الله لهم.

- هل وصل البراء من المدرسة؟

- نعم ولكنه في حالة يرثى لها.

- لا عليك هذا طبيعي جدًا فلقد تغير عليه كلّ شيء، ولا بدّ لنا أن نتفهم مشاعره ونساعده على تجاوز الصعاب التي تواجهه.

- أخشى أننا ظلمناه بما فعلنا

- لا تخشي شيئًا سيعتاد على الوضع الجديد، ولكننا في الواقع، ظلمناه عندما اهتممنا بأن يمتلك كلّ أنواع المعرفة والعلوم باللغة الإنجليزيّة، ولم ندرك أن لغته الأم هي الأساس. للأسف الموضوع سيأخذ وقتًا، ولكنّ كلّ شيء سيكون على ما يرام، لا تخافي.

- أرجو ذلك.

جهزت أم البراء ووالده الغداء، ودخل عليه والده الغرفة؛ ليدعوه لتناول الطعام، فوجده ينظر لسقف الغرفة والدموع في عينيه، ولكنه لم يشعره بأنه رآه.

- براء، براء السلام عليكم ، أين أنت لم أرك عندما جئت من عملي؟

- أهلًا dad

- كيف كان يومك؟

- سيء بكل ما فيه.

- لهذه الدرجة؟ لا بدّ أنهم لم يعاملوك بشكل جيد، غدًا سأذهب للمدير وأعاتبه.

- على العكس تمامًا ، إنهم بغاية اللطف، ولكنني غير قادر على التحدث والمشاركة معهم بلغتهم.

- تقصد باللغة العربيّة ؟

- yes

- إذن عليك أن تقول بلغتنا يا بني، فاللغة العربيّة هي لغتك أنت أيضًا وهي حضارتك وعاداتك، وقيمك.

- ولكنني لم أعرفها قبل هذا.

- ستتعرف عليها وتنهل من ينابيعها، وترى من كنوزها ما لم تراه في غيرها من اللغات، ولكن أعط نفسك الفرصة، والآن هيا بنا فقد برد الطعام، وأمك تنتظر وصولنا.



جلس الجميع إلى طاولة الطعام، وساد صمت رهيب قبل أن تقول أم البراء : براء، هيا أخبرنا عن يومك الأول في مدرستك الجديدة

- sorry mam أنا أحاول أن أنسى ما حصل، فأرجوك لا تذكريني
- ما هذا الكلام يا براء؟ ما اعتدت منك أن تتحدث إلى والدتك بهذا الأسلوب.
- sorry
- ما رأيك في أن تحاول استبدال مفرداتك الإنجليزيّة بأخرى عربيّة عندما تتحدث؟
- لا أستطيع.
- لا تقل هذا، بل تستطيع ونحن سنساعدك.
- o.k سأحاول.
- حسنا سنعيد السؤال عليك مرة أخرى، كيف كان يومك الأول في مدرستك الجديدة ؟
- I don't know
- عرِّب مفرداتك يا بني.
- أقصد لا أعلم ، أنا لم اعتد هذه الطريقة في التعلّم بعد ولكن، really
- عرِّب
- أقصد الحقيقة أن الأساتذة والطلاب كانوا في غاية اللطف والأدب.
- هذا جيد، هيّا أخبرنا عن أهم ما حدث معك اليوم.
- كان المدير mr محمد، وأكمل بسرعة أقصد الأستاذ محمد رائعًا في تعامله مع الطلاب very sweet، دائم الابتسامة، وهنا قاطعه أبوه بكلمته المعهودة: عرِّب يا بني
- sorry، أسف، لقد كان رجلًا لطيفًا، رافقني عندما وصلت إلى المدرسة وعرّفني على مرافقها ثم دخل معي إلى الصف وعرّفني على صفي وزملائي.

- وما أبرز ما رأيت في المدرسة؟
- many things
- عرَب
- كثير من الأشياء، فهم يتحدثون الانجليزيّة والفرنسية، ويبرعون فيها as أقصد مثل اللغة العربيّة، ولكنهم يستخدمونها عند الحاجة لاستخدامها فقط، كما أنهم يفخرون بعلماء وأدباء عرب قال لي الأستاذ محمد أنهم فخر لأمتهم ولغتهم.
- مثل من يا ولدي؟
- رجل يدعى المنتبي، أو المتبني، لا أعلم.
- آه، المتنبي، إنه شاعر عظيم من العصر العباسي
- yes ، نعم أعتقد ذلك، وآخر اسمه طه حسين، وغيرهم الكثير.
- ما رأيكم أن نقرأ كل يوم عن أديب عربي ممن شاهد البراء صورهم في مدرسته لنتعرف عليهم، ونعرف السبب وراء اعتبار مدرسة البراء لهم فخرًا للغتهم وأمتهم، ولنبدأ هذه الليلة بطه حسين.
- اقتراح ممتاز، ما رأيك يا براء؟
- k،o

أم البراء وأبوه معًا : عرَب

ضحك الجميع والبراء يقول بصوت مرتفع : حسنًا، حسنًا، حسنًا



في المساء جلست الأسرة معا يحتسون الشاي ويتعرفون إلى طه حسين كما اتفقوا.

قال البراء: dad، هيا عرفنا بهذا الرجل الأعمى المسمى طه حسين.

أم البراء بغضب: ما هذا يا براء؟ كيف تتجرأ أن تعيب الناس بسبب عاهة ليس لهم يد فيها؟

- sorry mam لم أقصد ذلك، ولكنه أعمى بالفعل.

- ولكن يا بني ليس من الخلق أن نعيب غيرنا وإن كان فيهم.

- sorry ، حقا لم اقصد الاستهزاء.

- ثم الم نتفق على تعريب مفرداتنا؟ انتبه لو سمحت عندما تتحدث بأن تلتزم بالحديث باللغة العربية، اتفقنا؟

- اتفقنا

أخذ أبو البراء بتعريف أسرته بطه حسين فقال: سأعرفكم على أديبنا العظيم من خلال تلخيص المعلومات التي جاءت في كتابه الأيام: ولد الأديب العربي طه حسين 5-11-1899م بقرية مغاغة، ونشأ في أسرة بسيطة لأب يعمل في مصنع السكر، وهو ولد ضمن عشرة ذكور من زوجة ثانية، وكان لأخته غير الشقيقة "أمينة" فضل كبير عليه، وأكثر ذكرها والثناء عليها في كتابه الأيام وأسمى أبنته الوحيدة باسمها تكريمًا لها.

درس بداية حياته في الكتّاب، وفي سن السادسة أصيب برمد في العين وبسبب التشخيص السيئ ومعالجته بشكل غير صحيح، أصيب بالعمى.

وكان لهذا الأمر أشدّ الأثر عليه وعلى حياته كلها، فكتب يصف حاله في "الأيام" : (جعلته ينصرف عن لهو ولعب المبصرين، إلى القراءة والثقافة، وأصبحت هذه الثقافة والقراءة أشدّ الحاجات بالنسبة له شدة واشتعالًا).

في سن التاسعة أتمّ حفظ القرآن الكريم ثم توقف عن الذهاب للكتاتيب إلا أنه انتقل بسن الثالثة عشر إلى القاهرة مع أخيه احمد؛ ليلتحق بالأزهر.

مارس طه حسين كتابة الأدب والشعر في صحيفة الرسالة ومجلات أخرى، مع اثنان من أصدقائه وكان ذلك من الأمور المرفوضة لدى الأزهر. التحق بالجامعة المصرية القديمة والتقى بمشاهير الرجال هناك، وتعلّم فيها أنواعًا جديدة من العلوم واللغات. وفي سنة 1914م نال شهادة الدكتوراه، وفي نفس العام أعلنت الجامعة بعثتين إلى فرنسا، للجغرافيا والتاريخ، لكنها تتطلب إتقان الفرنسية، فأتقنها في وقت وجيز، وذهب للبعثة، وبعد سنة من سفره، ألغيت البعثة لعجز الجامعة المالي، فعاد مع بقية الطلاب لمصر، ثم تحسن وضع الجامعة المالي فأعادتهم مرة أخرى لفرنسا لإكمال الدراسة. أكمل طه حسين دراسته، وعاد لمصر ليعمل في جامعته كأستاذ في التاريخ القديم، وفرض على طلابه، التاريخ اليوناني القديم لقناعته أن اللغة العربيّة لا يمكن أن تعيش بمعزل عن الثقافات الأخرى.

وهنا توقف أبو البراء عن الكلام وقال : ها ما رأيكما؟

قالت أم البراء : الحقيقة أنه أديب عظيم يستحق ما وصل إليه.

قال البراء: فعلًا لقد تحدى الدنيا؛ للوصول إلى هدفه، وحقق رغم مرضه ما أراد. إنه رجل عظيم وأرجو أن تكمل لنا سيرته dad

أبو البراء: عليك العودة إلى كتاب الأيام، إذا رغبت بالاستزادة ولكنني تعبت وأريد الخلود للنوم.



أم البراء : والآن هل عرفت لماذا يضعون في مدرستك صورة لطه حسين؟

- yes،، أقصد نعم وهو يستحق ذلك، ولكن لماذا يضعون صورة للرجل الآخر الذي قلت لكم عنه؟ هل فعل مثل طه حسين أيضًا ؟

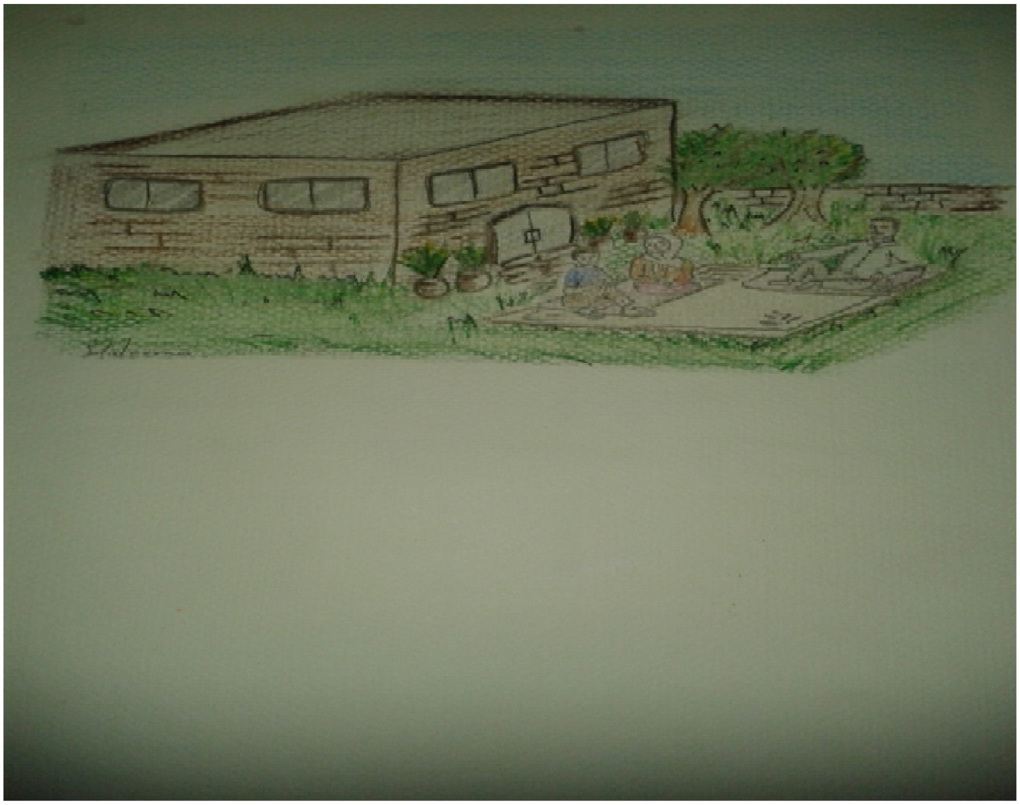
- من الرجل الآخر؟

- المتبني

- اسمه المتنبي يا ولدي وليس المتبني، وهذا شاعر كبير من العصر العباسي، وإذا رغبت سنتحدث عنه غدًا الجمعة بإذن الله.

- yes،yes

- عرّب ، عرّب



خرج البراء، ووالداه بعد الغداء إلى حديقة المنزل؛ لتخبرهم أم البراء عن المتنبي الشاعر الكبير

البراء : هيا يا أمي، لقد وعدت بتعريفنا إلى المتنبي.

- نعم وأنا عند وعدي، المتنبي يا بني هو أحمد بن الحسين الكوفي الكندي، ويكنى بأبي الطيب، وهو شاعر حكيم، ويعتبر أحد مفاخر الأدب العربي، ولد بالكوفة في منطقة تسمى كندة وإليها نسبته، ونشأ بالشام، ثم تنقل في البادية يطلب الأدب وعلم العربيّة وأيام الناس.قال الشعر صبياً ويقال أنه ادّعى النبوة، ولكن وقبل أن يستفحل أمره، خرج إليه أمير حمص فأسره وسجنه حتى تاب ورجع عن دعواه.

وفد على سيف الدولة صاحب حلب، فمدحه وصار محظيًا عنده، وعندما أوقع الحساد بينهما تركه وذهب إلى مصر، فمدح كافور الإخشيدي حاكم مصر، وطلب منه أن يوليه ولكنّه لم يفعل، فغضب أبو الطيب وأخذ يهجوه في شعره. كما سافر إلى العراق وفارس، ومدح عضد الدولة في شيراز، ثم عاد يريد بغدادًا إلّا أنّ فاتك الأسدي وهو خال ضبة بن يزيد الأسدي، الذي هجاه المتنبي بقصيدته البائية المعروفة، تعرض له في الطريق بجماعة من أصحابه واقتتل الفريقان، فقُتل أبو الطيب وابنه محسّد وغلامه مفلح .

البراء مذهولًا: وانتهت قصته؟

والد البراء : نعم انتهت قصته.

- أتعني يا أبي أنّ المتنبي قتله شعره؟

- أيّا كان ما قتله يا بني إلّا انه سيبقى شاعر العربيّة العظيم الذي تحدى بفصاحته وقوة لغته المعاصرين له من العلماء والأدباء.

- هل أدركت الآن سبب وضع صورته في أروقة مدرستكم؟

- نعم يا أبي.

- ولتعلم أنني اليوم فخور جدًا وسعيد بك؛ فأنت لم تتحدث بكلمة واحدة باللغة الانجليزيّة.

- إذن علينا أن نضع صورة البراء في مدخل البيت، ونكتب أسفل الصورة البراء يحبّ العربيّة.

ضحك الجميع وهنا وقف البراء وقال : نعم أحبها، وأحبّ أهلها فهي لغة عظيمة ولكننا لم نتعرف عليها بشكل جيد، لذا ظلمناها. توالت الأيام وأخذ البراء يعتاد المدرسة والطلاب وحتى التحدث باللغة العربيّة.

الأسئلة

- لخصي أهم الأحداث في حياة طه حسين.
- ما اسم الكتاب الذي تحدث فيه طه حسين عن حياته؟
- من هو الشاعر الذي قتله شعره؟
- برأيك هل يستحق طه حسين والمتنبي ما وصلا إليه؟ برري إجابتك.
- بم علل البراء ظلم الناس للغة العربيّة؟



الملحق رقم 3

- أسماء لجنة التحكيم
- اختبار الاستماع
- جدول مواصفات اختبار الاستماع
- الإجابات النموذجية لاختبار الاستماع
- اختبار المحادثة
- المؤشرات الدالة على مهارة المحادثة
- مقياس الدافعيّة

جدول بأسماء لجنة التحكيم

الرقم	أسماء لجنة المحكمين	اسم الجامعة	التخصص
1	أ.د. أمين الكخن	جامعة العلوم الإسلامية	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية
2	أ. د. حمدان نصر	العلوم الإسلامية	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية
3	د. صالح دياب الهندي	الجامعة الهاشمية	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية
4	د. سعاد الوائلي	الجامعة الهاشمية	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية
5	د. خليل الجندي	جامعة الخليل	دكتوراه التربية وعلم النفس
6	د. زياد جاد الله	مستشار في جودة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس الكيمياء
7	أ. د. راتب قاسم عاشور	جامعة اليرموك/ مبعوث إلى جامعة الكويت	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية
8	د. أسماء الجعافرة	جامعة البلقاء التطبيقية	دكتوراه في علم النفس التربوي
9	د. ملك عواد	جامعة البلقاء التطبيقية	دكتوراه اللغة العربيّة
10	د. عمر اللولو	وزارة التربية والتعليم / مديرية عمان الأولى/ مشرف تربوي	دكتوراه مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية
11	أمل عبده الزعبي	معلمة لغة عربية متقاعدة	بكالوريوس عربي
12	أماني الجوابرة	وزارة التربية والتعليم / مديرية عمان الأولى	ماجستير مناهج وأساليب تدريس رياضيات
13	رانيا رمضان الأعرج	وزارة التربية والتعليم / مديرية عمان الرابعة	ماجستير مناهج وأساليب تدريس اللغة العربيّة
14	ميسون حجة	وزارة التربية والتعليم / مديرية تربية الزرقاء	ماجستير مناهج وأساليب تدريس اللغة العربيّة

مقياس الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة

استبانة تحكيم فقرات الاختبار

الأستاذ / الأستاذة : ---------------------------- المحترم / المحترمة

تحية طيبة وبعد .

ستقوم الباحثة بدراسة فاعليّة نموذج زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف السابع الأساسي في الأردن؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة لقياس الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف السابع الأساسي في الأردن .

ونظراً لما هو معروف عنكم من خبرة طويلة واختصاص دقيق، فالرجاء التكرم بالاطلاع على هذه الأداة، وإبداء ملحوظاتكم عنها، وإجراء ما ترونه مناسبًا من تعديلات عليها إذا لزم الأمر؛ وصولًا للشكل النهائي لها .

مع خالص شكري وتقديري

الباحثة : أمل وساس

الجامعة الأردنية 2014

عزيزتي الطالبة..

بين يديك مقياس للدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة، يتكون من فقرة، والمطلوب منك قراءة الفقرات بتمعن ثم وضع إشارة (X) في الخانة الملائمة، والتي تعبر عن رأيك نحو تعلّم اللغة العربيّة بحريّة وصراحة تامة .

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
1	أشعر بالسعادة عندما تبدأ حصة اللغة العربيّة .				
2	أبذل جهدي للتفوق في مادة اللغة العربيّة.				
3	أحب المشاركة في المسابقات المدرسيّة الخاصة بمادة اللغة العربيّة.				
4	أشعر بأهمية دراسة مادة اللغة العربية.				
5	استمتع عند تعلم معلومات جديدة في حصة اللغة العربيّة.				
6	أشعر بأني جيدة المستوى في مادة اللغة العربيّة مقارنة بغيري.				
7	تزداد ثقتي بنفسي عندما أتمكن من مهارات اللغة العربيّة.				
8	اعتقد أن تعلم اللغة العربيّة ضرورة دينية وقومية.				
9	اعتقد أن تعلم اللغة العربيّة ذات أهمية كبرى في حياة الشعوب العربيّة.				
10	أقوم بدراسة اللغة العربيّة بانتظام لتحقيق التفوق.				
11	اللغة العربيّة مادة لا أرغب التخصص بها مستقبلا				
12	اللغة العربيّة ليست بأهم من المواد الأخرى				
13	ارغب التعرف إلى موضوعات اللغة العربيّة بشكل مستمر.				
14	أعطي مادة اللغة العربيّة ذات الاهتمام الذي أعطيه للمواد الأخرى.				
15	أحرص على إثبات كفاءتي في اللغة العربيّة أمام المعلمة.				
16	أقوم بالاستعداد المبكر لامتحانات اللغة العربيّة.				
17	أحرص على مشاركة زميلاتي بمعلومات حول اللغة العربيّة في الإذاعة المدرسية				
18	أحرص على إعلام والديّ بموضوعات لغويّة درستها في المدرسة				
19	أشعر بالفخر لقدرتي على التحدث باللغة العربيّة الفصيحة بطلاقة.				
20	أحب الجلوس في المقاعد الأمامية في حصة اللغة العربيّة .				
21	اعمل على انجاز الواجبات الصفيّة والبيتية لمادة اللغة العربيَة.				
22	أشعر أن وقت حصة اللغة العربيَة ينتهي بسرعة.				
23	لا أحب المشاركة في حصة اللغة العربيّة.				
24	أستطيع الإجابة عن أسئلة معلمة اللغة العربيّة بسهولة .				
25	أتمنى زيادة حصص اللغة العربيّة في الجدول الدراسيّ				
26	أخشى الرسوب في امتحانات اللغة العربيّة.				
27	أحب التفوق على زميلاتي في مادة اللغة العربيّة.				
28	لا استطيع الاستمرار بحضور حصة اللغة العربيّة حتى نهايتها.				
29	ارغب في إكمال دراستي الجامعية في مادة اللغة العربيّة.				
30	افخر بقدرتي على توظيف مهاراتي في اللغة العربيّة في بقية الحصص.				

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل /

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة أمل علي وساس بدراسة بعنوان (فاعلية نموذج زاهوريك في اكتساب مهـــارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعيّة نحو تعلّم اللغة العربيّة لدى طلبة الصّف السّابع الأساسي في الأردن)، ويتطلب البحث إعداد اختبار، وتحليل فقراته، وتوزيعها على المهارات المطلوبة .

ونرجو من سيادتكم إبداء الرأي في :

1- مناسبة العبارات الواردة في الاختبار للمستوى اللغوي والفكري لطلاب المرحلة الأساسيّة

تناسب (   )   لا تناسب (   )

2- اشتمال هذه العبارات على المهارات المذكورة في الورقة المرفقة :

تشتمل (   )   لا تشتمل (   )

3- الملاحظات التي ترون إضافتها هي

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة

أمل علي وساس

قائمة مهارات الاستماع المطلوب امتلاكها من طلبة الصّف السّابع الأساسي

الرقم	مهارات الاستماع	موافق	غير موافق
1	فهم النصوص المسموعة ويميزها		
2	تذكر بعض المعلومات المتضمنة في النص		
3	تحديد الفكرة العامة للنص المسموع		
4	التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية في النص		
5	استخلاص بعض النتائج الصحيحة من النص المسموع		
6	ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع		
7	الحكم على النص المسموع في ضوء الخبرات السابقة		
8	القدرة على إيجاز المسموع		
9	اكتساب اتجاهات إيجابية مما يسمع		

مهارات أخرى ترون إضافتها :

نصوص الاختبار

ملاحظة مهمة : تقوم المعلمة بقراءة النصوص بتمهل لمرتين فقط ثم تكليف الطالبات الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالنص مباشرة ، حيث توضح للطالبات أن الأسئلة من (1- 6) خاصة بالنص الأول والزمن المخصص لها هو خمس عشرة دقيقة والأسئلة من (7-13) خاصة بالنص الثاني ، والزمن المخصص لها هو خمس عشرة دقيقة والأسئلة من (8- 20) خاصة بالنص الثالث والزمن المخصص لها هو خمس عشرة دقيقة ، وبذلك يكون الزمن الكلي لإجابة الطالبات على أسئلة الاختبار هو خمس وأربعين دقيقة .

النص الأول : قال الشاعر إيليا أبو ماضي :

وَتينَةٍ غَضّة ِالأفْنان باسِقةٍ   قالتْ لِأتْرابها وَالصّيفُ يُحْتَضرُ
لأحْبِسَنّ على نَفْسي عَوارِفَها   فلا يَبينُ لها في غَيرِها أثَرُ
كَمْ ذا أُكَلِف ُنَفْسي فوْقَ طاقتِها   ولَيسَ لي بلْ لِغيري الفيءُ وَالثّمَرُ
لِذي الجَناحِ وَذي الأظْفارِ بي وَطَرٌ   ولَيسَ في العَيشِ لي فيما أرى وَطَرُ
إنّي مُفَصّلة ظلّي على جَسَدي   فلا يَكُونُ بهِ طُولٌ ولا قِصَرُ
ولَستُ مُثمِرةً إلا على ثِقَةٍ   أنْ لَيسَ يَطْرُقني طيرٌ وَلا بَشَرُ

النص الثاني : (الصديقان)

مُحَمدٌ وَفيْصل ٌصَدِيقان ِ في الصّف ّ السابع يُحِبْان لعبة كرة القدَم ِكَثِيراً ، بالأمْس ِتَخاصمَ الاثنان خِصاما ًشديداً، لأنّ الفريقَ الذي يُشَجِعُهُ فيصلُ فَازَ في المُباراةِ النّهائيّةِ في الدّوْري الأردني وَحازَ عَلى الكأس ِ، فَرِحَ فَيصلُ لفوزِ فَريقِهِ المحبوبِ وأخَذ َيَهتِفُ بحَماسٍ أمَامَ مُحمدٍ قائلاً أن فَريقَه هُوَ الأفضلُ ، ويستحقُ الفوزَ عن جدارة ٍ، فالدّفاعُ كانَ صخرةً قويةً في وجهِ الهُجُوم ِالمُقابِل ِ، أمّا الهُجومُ الذي مثّلهُ عبدُ المَجيدِ، واحمد، وإبراهيم، فَقدْ دَمَرَ دِفاعُ الفَريق ِالمُقابِل ِوَأمطرَ المرْمى بثلاث ِأهدافٍ رائعة ٍوَقَفَ أمامَها حارسُ المرمى لا يعرفُ َلها حَلا ً، غضِبَ مُحَمدٌ مِنْ فيصل َلأنهُ لمْ يحترم َ مشاعرُهُ ، ويقدرَ حزنَه لِخسارَةِ فريقِهِ

النص الثالث: (الجاحظ)

أبو عُثمان عَمرو بن بَحر محبوب الكناني الليثي البصْري، (159-255 هـ) أديبٌ عَربيّ منْ كِبار أئمةِ الأدَبِ في العَصْرِ العباسيّ، وُلِد َفي البَصْرة وَتوفيّ فيها.كانَ ثَمّة نتوءٌ واضحٌ في حدقتيهِ فَلُقبَ بالحَدَقي ولكنّ اللقبَ الذي التصَقَ به أكثر وَبهِ طارتْ شُهرته في الآفاق هُوَ الجاحِظ، عَمّرَ الجاحظ نحوَ تِسْعينَ عاماً وتركَ كتباً كثيرة يصعب حصرها، وإن كان البيان

والتبيين، كتاب الحيوان، البخلاء أشهر هذه الكتب، كتب في عِلْمِ الكلامِ وَالأدَبِ والسّياسَة وَالتّاريخ والأخلاق والنّباتِ والحَيوانِ والصّناعة والنّساءِ وغيرها.

أسئلة الاختبار

اسم الطالبة :.......................... الصف:........................

ضعي دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1- **الشجرة التي تدور حولها الأبيات الشعرية التي استمعت إليها هي:**
(أ) شجرة التفاح (ب) شجرة البرتقال (ج)شجرة التين (د) شجرة الزيتون
2- **من أهم ما يستنبط من حديث التينة :**
(أ) الغضب من وضعها (ب) الفرح بما تقدمه (ج)الفخر بجمالها (د) الرضا بما هي عليه
3- **يرمز الشاعر بقوله :"ذي الجناح، وذي الأظفار" إلى :**
(أ) الإنسان والحيوان (ب) الطير والإنسان (ج)الطير والحيوان (د)الحشرات والطير

4- **مفرد كلمة أفنان التي جاءت في الأبيات الشعرية:**
(أ) فنن (ب) فنان (ج) فاني (د) فن

5- تعكس الأبيات الشعرية المفهوم الآتي:
(أ) الألم (ب) الفرح (ج) الأنانية (د) الجمال

6- كان قرار التينة كما جاء في الأبيات الشعرية:
(أ) الاستمرار بمنح الظل والثمر لغيرها (ب) معاقبة من يأخذ ثمرها (ج) التوقف عن منح الثمر والظل لغيرها (د)السماح بإعطاء الآخرين الظل فقط.

7- اتصف نص الرياضة بالصفات الآتية:
(أ) بالضعف في التعبير (ب) بكثرة الوعظ والإرشاد (ج) بالواقعية والمتعة (د) بالتكرار

8- غضب محمد من فيصل لأنه:
(أ) ذهب وحده إلى الملعب **(ب)** فرح لفوز فريقه المفضل **(ج)** لأنهُ لم يحترم مشاعره (د)لأنه شجع فريق ألمانيا

9- تشجيع الرياضة تعكس:
(أ) حضارة المجتمع وتقدمه (ب) الفساد الأخلاقي للمجتمعات (ج) ضياع الوقت بلا طائل (د) الرغبة في الانتصار

10 لم يخطأ محمد عندما غضب من فيصل لأن:
(أ) فيصل ذهب ليحتفل بالفوز وتركه وحيدا (ب) التعبير عن الرأي حق للجميع (ج) فريقه كان يستحق الخسارة (د) فيصل لم يحترم مشاعره لخسارة فريقه.

11- نستنتج من النص المسموع القيمة الآتية:

(أ) أهمية الفوز في المباريات (ب) أهمية ترشيد المياه (ج) احترام النظام (د) ضرورة احترام مشاعر الآخرين وتقدير أحزانهم.

12 - يعكس **تشجيع الرياضة دون تحيز شخصية الإنسان**
(أ) الغبي (ب) الضعيف (ج)المتعصب (د) الخلوق

13- من الأفكار الثانوية في النص المسموع :
(أ) أهمية تشجيع الرياضة (ب) دور وزارة الشباب في دعم الرياضة (ج) ذكاء إبراهيم حارس المرمى (د) انتهاء المباراة بالتعادل

14- من الدروس المستفادة من نص الجاحظ :
(أ)الأخلاق أهم من المظهر الخارجي (ب) الطموح والعمل لا يحكمهما المظهر الخارجي
(ج) ضرورة إجراء عمليات تجميل (د) الرضى والاستسلام لرأي الآخرين

15-الفكرة الرئيسة من النص المسموع :
(أ) سبب تسمية عمرو بن بحر بالحدقي (ب) التعريف بشخصية الجاحظ (ج) التعرف إلى مؤلفات الجاحظ (د) معرفة عمر الجاحظ الحقيقي

16- من كتب الجاحظ المشهورة :
(أ) الأيام ب- رياض الصالحين (ج) الشوقيات (د) الحيوان

17- من العناوين المناسبة للنص
(أ) عمرو بن بحر (ب) أدباء أردنيون (ج) جمال الشعر (د)علم الكلام

18- بماذا تصفين الجاحظ بعد الاستماع للنص السابق:
(أ) الحقد (ب) الضعف (ج) الذكاء (د) الإحباط

19- الموقع الإعرابي لكلمة كبار في جملة " أديب عربي من كبار أئمة الأدب هو
(أ) نعت مجرور (ب) مضاف إليه مجرور (ج) اسم مجرور (د) مفعول به منصوب

20- يمكن ترتيب الأفكار حسب ورودها في النص على النحو الآتي:
(أ) فلقب بالحدقي (ب) عمرو بن بحر (ج) أصابه نتوء في حدقتيه (د) ولكنه أشتهر بلقب الجاحظ
(أ) ب ج د أ (ب) ب ج أ د (ج) د ج ب أ (د) أ ب ج د

جدول المواصفات لاختبار الاستماع ويشمل

أرقام الأسئلة التي تقيس المؤشرات الدالة لكل مهارة من مهارات الاستماع،والوزن النسبي لكل مهارة في المقياس

المهارة ومؤشراتها الدالة	رقم السؤال	الوزن النسبي لكل مهارة
مهارة فهم المعنى الإجمالي، ومؤشراتها الدالة:		%40
– ذكر عنوان مناسب للموضوع.	17	%5
– يفسر المتعلم كلمات جديدة في ضوء سياقها المسموع.	4،3	%10
– يستنتج الأفكار الرئيسة في نصّ مسموع.	15	%5
– يجيب عن أسئلة تفصيلية حول النصّ المسموع	16، 19	%10
– يربط بين الشخصيات والأحداث فيما استمع إليه.	1	%5
– يحدد أهداف ووجهات نظر المتكلمين	6	%5
مهارة تحليل الكلام المسموع، ومؤشراتها الدالة:		%25
– تحديد الأفكار الفرعية لفكرة رئيسة.	13	%5
– يحلل ما استمع إليه من أحداث ووقائع	20،8	%10
– يبين أثر القيم الايجابية أو السلبية عليه وعلى المجتمع	9	%5
– يدرك نوع الانفعال الذي يسود أجواء ما استمع إليه من غضب أو فرح أو سخرية	5	%5
مهارة تقويم المحتوى ونقده، ومؤشراتها الدالة:		%35
- نقد الكلام المسموع في ضوء الخبرات السابقة.	7	%5
- تذوق القيم الجمالية والأخلاقية والدينية في الموضوع.	11	%5
- ذكر جوانب الإفادة من الموضوع في الحياة العملية.	14	%5
- بيان مدى تأثره الوجداني، وتفاعله مع المتحدث.	10	%5
- يبدي رأيه فيما استمع إليه مدعومًا بالأدلة.	12	%5
- يصف مشاعر وانفعالات المتحدث.	2	%5
- يحكم على شخصيات وردت في نص مسموع	18	%5

الإجابات النموذجيّة لأسئلة اختبار الاستماع

رقم الفقرة	رمز الإجابة الصحيحة
1	ج
2	أ
3	ج
4	أ
5	ج
6	ج
7	ج
8	ج
9	أ
10	د
11	د
12	د
13	أ
14	ب
15	ب
16	د
17	أ
18	ج
19	ج
20	ب

اختبار مهارة المحادثة

يتكون هذا الاختبار من ثلاثة مواقف في موضوعات تهم الطلبة في هذه المرحلة ، تمّ الاتفاق عليها بعد المناقشة مع معلّمة المادة وهي:

- الموقف الأول:مشاعرك نحو حصة اللغة العربيّة
- الموقف الثاني:أحلام اليقظة، وأهمية العمل وبذل الجهد.
- الموقف الثالث:الانترنت : الايجابيات والسلبيات

تكليف الطالبات بالتحدث لمدة ثلاث دقائق حول الموضوع المختار.

تم وضع المؤشرات الدالة على مهارة التحدث عند الطالبة بعد الاطلاع على الأدب التربوي وأهداف وزارة التربية والتعليم لهذا الصف فكانت على النحو الآتي:

تقويم مهارة المحادثة حسب المؤشرات الدالة عليها للصف السّابع الأساسي

الرقم	المهارات ومعايير الأداء الدالة عليها	التقدير		
		1	2	3
1	**المهارات المرتبطة بالأصوات**			
	• تتحدث بلغة سليمة • تستخدم التنغيم في حديثها			
2	**المهارات المرتبطة بالسياق**			
	• تتحدث بجمل مترابطة . • تملك القدرة على تشويق المستمع والتأثير فيه			
3	**المهارات المرتبطة بالمحتوى**			
	• توظف قدرتها على التخيل أثناء تعبيرها الشفوي تمتلك القدرة على الإقناع • تمتلك القدرة على التحليل والاستنتاج • تقدم الأدلة والبراهين العلمية والأدبية الداعمة لرأيها توظف ما اكتسبته من معلومات وحقائق معرفيّة وثقافيّة في تعبيرها الشفوي • تكوّن اتجاهات إيجابية نحو دينها ووطنها ونفسها وأسرتها والمجتمع الإنساني			
4	**المهارات المرتبطة بمستوى المجاملة**			
	• تحسن الإصغاء للآخرين، وتتجنب مقاطعتهم • تحترم آراء الآخرين أيّا كانت			
5	**المهارات المرتبطة بهيئة المتحدث**			
	• تعبر عن رأيها بطلاقة وجرأة • تتقبل التوجيه والإرشاد			
6	**المهارات المرتبطة بالأفكار**			
	• تميز الفكرة الرئيسة من الثانوية في الموضوع • تراعي ترتيب الأفكار زمنيا عند الإجابة عن الأسئلة			

7	**المهارات المرتبطة بالحركات والإشارات الجسدية المناسبة.**			
	• تستخدم تعابير الوجه والإيماءات المناسبة			
8	**المهارات المرتبطة بمستوى القواعد**			
	• تراعي قواعد اللغة أثناء حديثها • تنتقي الزمن المناسب لأحداث الموضوع			
9	**المهارات المرتبطة بمستوى السرعة والطلاقة**			
	• تتحدث بسرعة مناسبة			
10	**المهارات المرتبطة بالكلمات**			
	• توظف المفردات والتراكيب التي تعلمتها في حديثها • تختار الكلمات المناسبة للتعبير عن الفكرة بوضوح			

الملحق رقم 4

الموافقات الرسميّة

الجامعة الأردنية

رئاسة الجامعة
University Administration

[illegible]

عطوفة مدير مديرية التربية والتعليم في لواء قصبة عمان الأولى

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،

أرجو إعلامكم بأن الطالبة " أمل علي محمد وساس " من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:

" فاعلية تدريس [illegible] في اكتساب مهارتي الاستقصاء والمحاججة في ضوء [illegible]
التربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن "

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية في قصبة عمان الأولى

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة لغايات البحث العلمي حسب الأصول. علماً بأن المشرف على أطروحتها هو الأستاذ الدكتور "عدنان عابد".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ...

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور موسى اللوزي

مديرات المدارس الحكومية

الموضوع / تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى كتاب رئيس الجامعة الأردنية رقم 1/3550/2014 الموافق 2014/10/19م
تقوم الطالبة "آمال علي محمد وحاحي" بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:

"فاعلية زاهوريك في اكتساب مهارتي الاستماع والمحادثة في ضوء الدافعية
نحو تعلم اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن"

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية من الجامعة الأردنية.

الأمر الذي يحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على طالبات الصف السابع الأساسي في مدارسكم.
آملاً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة.

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

د. رشيد عباس

مدير الشؤون التعليمية والفنية

- نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .
- نسخة : رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .
- نسخة : عضو قسم الإشراف .

المرفقات: الاستبانة.

هاتف: (06- 5699181 - 6)   فاكس : (06-5699580)   ص.ب : (9579 ...)

EFFECTIVENESS OF THE ZAHORIK MODEL IN THE ACQUISTION OF LISTENING AND SPEAKING SKILLS IN THE LIGHT OF THE BELIEFS EFFECTIVENESS OF THE ZAHORIK MODEL IN THE ACQUISTION OF LISTENING AND SPEAKING SKILLS IN THE LIGHT OF THE MOTIVATION TOWARD LEARNING ARBIC LANGUAGE AMONG THE SEVENTH GRADE STUDENTS IN JORDAN

By
Amal Ali Wassas

Supervisior
Dr. Adnan Saleem Alabed, Prof.

ABSTRACT

This study aimed at measuring the effectiveness of Zahorik Model in obtaining listening and discourse skills in the light of motivation to learn Arabic Language by the student of intermediate year seven in Jordan.

The subjects of this study were selected purposely from the students of intermediate year seven from the AL- AMMAWI High School for Girls، as two classes were selected randomly: one of them is experimental and consists of (26) students and the other was controlled with (26) students، both groups were taught by the same teacher.

The researcher prepared two assessments، one for listening skill and the other for speaking skills. She developed a measurement to assess the motivation to learn Arabic Language، and to ensure the effectiveness of the measures they were shown to an Arbitral tribunal of experts and specialists and the researcher took their comments into consideration. The ratio was calculated by using re-test، the listening skill test results was (%75.0) and the speaking skills (%90.0) while the motivation to learn Arabic. Language was (%94.0) these results were suitable for the study.

The study was applied as follows

- Conducting a preliminary test for the subjects of the study by testing listening and speaking skills and to clear the motivation to learn Arabic Language
- Applying Zahorik Model to five modules for the experimental sample while the controlled one were taught in a traditional way.

Two ways ANCOVA was applied:

The results showed statistical differences between listening and speaking grades for both groups، and in favor of the experimental groups. The result also showed statistical differences in the speaking skill attribute to the interaction between the method and motivation، but showed no statistical differences in listening skill attributed to the interaction between the method and motivation.

Some recommendation were obtained in the light of these results.